



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2017

Manuela Patrícia da
Costa Cunha

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE REFLEXIVO NA
PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL E
IMPLICAÇÃO DAS CRIANÇAS



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2017

Manuela Patrícia da
Costa Cunha

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE REFLEXIVO NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL E IMPLICAÇÃO DAS CRIANÇAS

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Aida Figueiredo, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais e irmã por todo o apoio que me prestaram nos momentos mais difíceis desta caminhada.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal-Arguente Principal

Prof. Doutora Maria Catarina Canhoto Martins
Professora da Fundação Bissaya Barreto

Vogal - Orientador

Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus pais por toda a paciência que tiveram comigo em todos os momentos em que a preocupação e a ansiedade tomaram conta de mim e por tudo o que fizeram pois, sem eles, tudo isto seria impossível;

À minha irmã, por todo o apoio e por todas as palavras de conforto e motivação, que me deram força para continuar;

À Hélia, minha parceira de estágio, por, nunca me ter abandonado nos momentos mais difíceis e por em todos os momentos de fraquesa me ter feito sorrir e encorajado a não abandonar a viagem com o aperto do seu abraço.

À Filipa, por nunca me ter deixado nos momentos em que me tornava na pessoa mais “chata” que conhecia;

À Ana por, mesmo na etapa final deste caminho, nunca perder as palavras que me encorajavam a escrever o presente relatório;

Aos meus amigos e primas que, mesmo não sabendo, me proporcionaram os melhores momentos ao longo deste percurso;

À Professora Aida Figueiredo, pelos comentários pertinentes, bons conselhos, **feedback** positivo, compreensão e observações críticas proferidos ao longo das sessões de orientação de seminário e prática pedagógica;

À Educadora Fátima Vieira e à Professora Virgínia Almeida, por terem sido as “minhas mães” ao longo desta iniciação à prática profissional. Pela orientação, disponibilidade, simpatia, compreensão, respeito, carinho, hospitalidade demonstrada ao longo deste percurso e pelo exemplo fantástico de profissionais de qualidade e de seres humanos extraordinários. Obrigada por cada ensinamento, mostrando a melhor forma de o fazer ou aconselhando no início e no final das intervenções; pela motivação e elogios ao longo do percurso; por serem sempre um apoio e nunca um constrangimento;

Às auxiliares do jardim-de-infância e da escola, pela disponibilidade e por nos fazerem sentir em casa;

E por fim, mas não menos importante, às crianças do Jardim e aos meninos do 4.º ano da Escola, por, sem saberem, serem a minha força e motivação para acordar todos os dias de madrugada e percorrer 85 Km's de comboio, além do exemplo de superação de vida.

palavras-chave

Bem-estar Emocional, Implicação, Docente Reflexivo, Desafios, Estratégias, Aprendizagem

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, incluída no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro.

Este estudo tem como quadro conceptual a abordagem experiencial de Laevers e centra-se na importância do educador/professor reflexivo para promover o bem-estar emocional e implicação das crianças, através da implementação de algumas estratégias.

O estudo decorreu em III fases distintas, mas interligadas. Na I fase, elegeram-se os 21 alunos, como participantes, de uma turma do 4º. Ano, de um contexto escolar do concelho de Aveiro. Relativamente à técnica de recolha de dados desta fase, procedeu-se à observação, tendo como objetivo identificar os principais focos de preocupação presentes naquela turma, especificamente, os baixos níveis de Bem-estar Emocional e Implicação apresentados pelos alunos. Posteriormente a esta identificação, iniciou-se a II fase deste estudo, caracterizada pela identificação das possíveis causas subjacentes ao foco identificado na fase anterior (Fase I), recorrendo-se à técnica da entrevista semi-estruturada e à construção da linha de vida das crianças. Nesta fase estabeleceram-se, enquanto participantes, 14 alunos do 4º. Ano. Por fim, foram implementadas algumas estratégias de ensino/aprendizagem com o intuito de promover níveis de Bem-estar Emocional e Implicação mais elevados entre os alunos (Fase III). Nesta fase escolheram-se para participantes, 4 alunos do 4º. Ano e recorreu-se à técnica de observação e ao registo fotográfico. Neste estudo, importa salientar, que os dados foram analisados através de Análise de Conteúdo.

As principais conclusões deste estudo prendem-se com o facto de a presença de um educador/professor capaz de se encontrar disposto a refletir durante toda a sua prática educativa, aplicando estratégias de ensino/aprendizagem que respondam às necessidades apresentadas pelos alunos, influenciar os níveis de Bem-estar e Implicação presentes nos diferentes elementos da turma.

Keywords

Emotional Well-being, Implication, Reflective Teacher, Challenges, Strategies, Learning

Abstract

The present report was developed in the field of the curricular unit Supervised Pedagogic Practice, included in the curricular plan of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, University of Aveiro.

This study has as conceptual framework the experiential approach of Laevers and focuses on the importance of the reflective educator / teacher to promote the emotional well-being and implication of the children, through the implementation of some strategies.

The study was carried out in three distinct but interrelated phases. In the first phase, the 21 students, as participants, were chosen from a group of the 4th year of a school context of the district of Aveiro. Regarding the technique of data collection of this phase, it was observed, aiming to identify the main focuses of concern present in that group, specifically, the low levels of Well-being and Implication presented by the students. Subsequent to this identification, the second phase of this study was started, characterized by the identification of the possible causes underlying the focus identified in the previous phase (Phase I), using the semi-structured interview technique and the construction of the lifeline of the children. In this phase, 14 students from the 4th grade were established as participants. Finally, some teaching/learning strategies were implemented in order to promote higher levels of emotional well-being and involvement among students (Phase III). In this phase, 4 students from the 4th grade were chosen for participants and resorted to the technique of observation and photographic recording. In this study, it should be noted that the data were analyzed through Content Analysis.

The main conclusions of this study are that the presence of an educator/teacher who is able to reflect throughout his/her educational practice, applying teaching /learning strategies that respond to the needs presented by the students, and influence the levels of Well-being and Implication present in the different elements of the class.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – BEM-ESTAR EMOCIONAL E IMPLICAÇÃO	5
1.1. <i>Bem-estar Emocional</i>	5
1.2. <i>Implicação</i>	6
CAPÍTULO II – O EDUCADOR/PROFESSOR	9
2.1. <i>O educador/professor de atitude experiencial</i>	9
2.2. <i>O educador/ professor reflexivo e a sua importância</i>	10
2.3. <i>Desafios do educador/professor</i>	13
CAPÍTULO III- ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PROMOTORAS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL E IMPLICAÇÃO	17
3.1. <i>Estratégia vs Técnica</i>	17
3.2. <i>A utilização de estratégias</i>	18
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	21
1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	23
1.1. <i>Contexto A (PPS A₁)</i>	23
1.2. <i>Contexto B (PPS A₂)</i>	25
1.2.1. <i>Macro contexto</i>	25
1.2.2. <i>Micro-contexto</i>	26
<i>Percurso da turma</i>	27
<i>Outros aspetos relevantes</i>	27
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	29
2.1 <i>Objeto de estudo</i>	29
2.2 <i>Tipo de estudo</i>	29
3. FASES DO ESTUDO	31
4. FASE I	33
4.1. <i>Objetivo</i>	33
4.2. <i>Técnica de recolha de dados</i>	33
4.3. <i>Participantes, categorias de análise, procedimentos metodológicos e discussão de resultados</i>	33
5. FASE II	35

5.1. <i>Objetivo</i>	35
5.2. <i>Técnica/ Instrumento de recolha de dados e Procedimentos metodológicos</i>	35
5.3. <i>Participantes</i>	36
5.3.1. <i>Seleção dos participantes</i>	36
5.3.2. <i>Caracterização dos participantes</i>	37
5.5. <i>Análise e discussão dos resultados</i>	37
6. <i>FASE III</i>	43
6.1. <i>Objetivos</i>	43
6.2. <i>Técnica/ Instrumento de recolha de dados</i>	43
6.3. <i>Seleção e caracterização dos participantes</i>	43
6.4. <i>Procedimentos metodológicos</i>	44
6.5. <i>Análise e discussão dos resultados</i>	45
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. - <i>Caracterização da turma</i>	26
Tabela 2. - <i>Fases do Estudo</i>	32
Tabela 3. - <i>Idade e sexo dos participantes</i>	37
Tabela 4. - <i>Dias e Estratégias aplicadas</i>	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplos de planificações e sólidos geométricos cedidos aos alunos.....	46
Figura 2. Tabelas de registo dos alunos sobre as características dos sólidos geométricos.	46
Figura 3. Exemplos de fichas de registo dos alunos.	46
Figura 4. Trabalho individual da aluna L.....	48
Figura 5. Trabalho individual da aluna J.L	48
Figura 6. Trabalho individual da aluna B.S.....	48
Figura 7. Trabalho individual da aluna P.....	49
Figura 8. Trabalho individual da aluna D.P.	49
Figura 9. Trabalho individual da aluna J.....	49
Figura 10. Trabalho individual do aluno A.	49
Figura 11. Exemplos das fichas de leitura realizadas pelos alunos.	54
Figura 12. Preparação para a construção da maquete.....	54
Figura 13. Construção da maquete.....	54
Figura 14. Preparação do painel da maquete	55
Figura 15. Exposição do painel e da respetiva maquete	55
Figura 16. Exemplos das páginas do livro realizado pelos alunos (anexo 24).....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

- **BE:** Bem- estar emocional;
- **I:** Implicação;
- **PPS A₁:** Prática Pedagógica Supervisionada A₁;
- **PPS A₂:** Prática Pedagógica Supervisionada A₂;

Introdução

Num mundo cada vez mais globalizado, onde o acesso à informação e ao conhecimento se torna mais fácil e rápido, a sociedade moderna coloca em evidência os papéis do professor e da escola, nomeadamente na exigência de resposta adequada aos desafios procedentes de uma sociedade em mudança (Nunes, 2000). É, portanto, esta transformação social associada à complexidade da dimensão educativa, que constituem a profissão docente como alvo de um conjunto de tarefas, funções e de papéis difíceis de concretizar (Cunha, 2008).

Assim, vive-se uma iminência do professor como prático reflexivo, caracterizado por uma atividade moral, na qual é importante refletir constantemente sobre o tipo de pessoa, o tipo de teorias e crenças que os docentes possuem e dos constrangimentos que lhes são colocados (Halliday, 1998, cit. in Nunes, 2000), sobretudo na inevitabilidade de desenvolver novas competências para enfrentar essa diversidade de papéis impostos pela sociedade (Roldão & Marques, 2001). Deste modo, ser professor implica o desenvolvimento de competências para “produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, ou seja, ele criança, jovem ou adulto” (Brzezinski, 2002, p. 15). Ser professor acarreta, segundo Cunha (2008), novas funções em relação aos alunos, especialmente na avaliação contínua e na sua progressão escolar, no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, emigrantes e de minorias étnicas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, atendimento aos pais, além de fazer por garantir a satisfação das necessidades dos seus alunos, nomeadamente no Bem-estar Emocional e Implicação das crianças.

Segundo o *dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, Bem-estar significa uma situação agradável do corpo e do espírito, tranquilidade, conforto e satisfação, o que não se mostra descabido ao significado de Laevers (1995), definido como um estado particular de sentimentos reconhecido pela satisfação, gozo e prazer. Já por Implicação, o *dicionário Priberam da Língua Portuguesa* entende como sendo um ato ou efeito de implicar, contradição, ou por outro lado, causar algum tipo de obstáculo ou de impedimento, tornar necessário ou imprescindível, em nada compatível com o conceito levado em consideração neste relatório. Assim sendo, para este relatório o conceito de Implicação focaliza a experiência da criança e refere-se à intensidade do processo de experienciar, provocando na

criança um impulso exploratório, exigindo um ambiente educacional que vá ao encontro das necessidades de desenvolvimento das mesmas.

Por fim, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. Na primeira parte, encontramos três capítulos em que se enfatiza o Bem-Estar Emocional e Implicação (Capítulo I), o Educador/Professor (capítulo II), dando relevância ao papel de um educador/professor de atitude experiencial, ao papel do educador/professor reflexivo e a sua importância e os desafios colocados ao educador/professor dos dias de hoje; além da descrição de possíveis estratégias a adotar pelos docentes que enfrentam uma sociedade contemporânea (Capítulo III). Por outro lado, a segunda parte destina-se ao estudo realizado, passando por uma primeira caracterização dos contextos de estágio (PPS A₁ e PPS A₂), pelas opções metodológicas, caracterizadas por um estudo de cariz qualitativo, cujo objeto se traduziu nos níveis de Bem-estar e Implicação das crianças, tomadas como participantes. Relativamente às fases do estudo, definiram-se três, estando a primeira (FASE I) associada à identificação dos principais focos de preocupação entre os elementos constituintes da turma, a segunda (FASE II) às causas desses principais focos e a terceira (FASE III), à aplicação de possíveis estratégias de aprendizagem capazes de promover níveis elevados de Bem-estar Emocional e Implicação entre as crianças.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I – Bem-estar Emocional e Implicação

Segundo Laevers (Laevers, 2003),

quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu Bem-estar Emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento (p.14).

Neste sentido, debruçarmo-nos sobre os níveis de Bem-estar Emocional (BE) e Implicação (I), torna-se pertinente uma vez que constituem dimensões essenciais para profissionais que pretendam potenciar a sua prática educativa, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos.

1.1. Bem-estar Emocional

O BE, para Laevers (1995), é um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação, gozo e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Segundo Leavers, Vandenbussche, Kog e Depondt (1997), o descrito acontece por se conjugar com a satisfação de necessidades básicas do sujeito, condição determinante no nível do BE experienciado, levando o indivíduo a ter um autoconceito positivo e estar bem consigo próprio (cit. in Portugal & Laevers, 2011).

No entanto, além desta satisfação das necessidades básicas, Goleman (2010) refere que controlar as emoções perturbadoras do sujeito constitui um fator chave para o BE do mesmo, ou seja, as emoções que se manifestam intensamente ou durante um grande período de tempo condicionam a estabilidade da pessoa, uma vez que “é a relação entre emoções positivas e negativas que determina o sentimento de bem-estar” (p.76). Nas crianças, estas perturbações emocionais podem ser uma condicionante para o seu processo de aprendizagem, visto que, as emoções negativas desviam a atenção da criança, impedindo-a de se focar em determinado assunto ou situação (Goleman, 2010).

Neste sentido, o papel da motivação é fundamental pois permite mobilizar sentimentos de entusiasmo e de confiança na concretização de objetivos, resultando, posteriormente, numa vantagem emocional, capaz de favorecer a capacidade de o sujeito pensar de forma flexível, com mais complexidade, aberta e livremente, tornando mais fácil encontrar soluções para os seus problemas (Goleman, 2010).

No sentido de avaliar o BE das crianças, Portugal e Laevers (2011) apresentam oito indicadores que julgam fundamentais à sua avaliação. São eles, a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio (cf. Anexo 1). Os mesmos autores referem, ainda, que para avaliar o BE não é necessário estarem presentes todos os indicadores, ao mesmo tempo e na sua forma plena, dado que a descrição dos sinais do BE não pode ser interpretada de forma rígida pois, a finalidade não passa por considerar um único tipo de temperamento ou funcionamento nas crianças, mas pela possibilidade de se manifestar de diferentes formas. Assim sendo, Portugal e Laevers (2011) apresentam cinco níveis diferentes de BE, correspondendo o nível 1 ao nível muito baixo, o nível 2 a Baixo, o nível 3 a Médio ou flutuante, o nível 4 a Alto e o nível 5 a Muito Alto (cf. Anexo 2).

1.2. Implicação

Segundo Laevers (1995), a Implicação (I) é uma categoria formal aplicável a uma grande variedade de situações e atividades. Focaliza a experiência da criança e refere-se à intensidade do processo de experienciar, traduzindo-se em algo capaz de captar a atenção e a energia mental de uma pessoa, provocando nela um impulso exploratório. Laevers (1994) define I como uma qualidade da atividade humana, que pode ser reconhecida pela concentração e pela persistência (cit. in Portugal & Laevers 2011). Por se sentir motivada e entusiasmada, a pessoa liberta energia, eleva o seu nível de satisfação e envolve-se plenamente na situação. No enquadramento conceptual de atividade experiencial, o conceito de I é apresentado como um critério conclusivo de qualidade devido à sua relação com um nível profundo de aprendizagem. Ela exige um ambiente educacional que vá ao encontro das necessidades de desenvolvimento da criança (Vaz Lourenço, 1998). Assim sendo, o nível de I, por definição, testemunha o que as condições do ambiente provocam na criança. Portugal e Laevers (2011), afirmam que,

O nível de Implicação, por definição, é uma declaração sobre o que é que as condições ambientais provocam na criança. Não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não. O

nível de Implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças. (p.25)

Desta forma, podemos constatar que o nível de I representa um indicador de qualidade do contexto educativo, descrevendo a maneira como a criança funciona num determinado contexto educativo. Isto é, um conceito dinâmico que não permite rotular uma criança em termos de preguiça, incapacidade ou falta de atenção, quando se trata do resultado da interação entre as características do contexto educativo e das características da criança (Portugal & Laevers, 2011).

Para o educador/professor a questão da I também é complexa, já que se trata de um indicador de qualidade do que é oferecido à criança, podendo levar o educador/professor a interpretar baixos níveis de I como um insucesso, ou por outro lado, a obter melhores resultados em termos de I se o seu grupo for constituído por crianças sem problemas emocionais significativos, pertencentes a ambientes familiares estáveis e com um “ímpeto exploratório (...) intacto” (Portugal & Laevers, 2011, p.26). Posto isto, é mais provável encontrar um educador/professor motivado quando tem sob sua mediação um grupo de crianças motivadas do que quando se depara com uma situação de trabalho com um grupo mais “problemático” pois, pode existir a dificuldade em retirar satisfação e sentimento de sucesso e, conseqüentemente, levar a que o educador/professor apresente níveis baixos de motivação e empenho. No entanto, Laevers (1995), defende que um baixo nível de I não significa que o educador/professor seja incompetente; ele pode ser apenas vítima de uma falta de motivação profissional, estando ele “submerso em rotinas e estruturas pesadas” (Portugal & Laevers, 2011, p.26).

Para elevar o nível de I do grupo de crianças, devem ser introduzidas alterações de ordem estrutural ao nível da organização do tempo e do espaço, de forma a que o enriquecimento do meio permita promover na criança o desenvolvimento da sua autonomia e, por outro lado, o desenvolvimento de uma atitude de permanente atenção ao vivido pela criança. Por conseguinte, torna-se relevante salientar que a I pressupõe a presença de uma outra variável crucial: o BE das crianças (Portugal & Laevers, 2011). Corroborando o descrito, Vaz Lourenço (1998), refere a impossibilidade de obter bons níveis de I sem que as necessidades emocionais das crianças estejam razoavelmente asseguradas.

Avaliar o nível de I das crianças é um processo complexo em consequência de não se tratar de um processo linear e racional e, em contrapartida, por tomar uma dimensão da atividade que é operacionalizada numa continuidade que vai de nenhuma atividade até uma atividade extremamente intensa (Portugal & Laevers, 2011). No mesmo sentido, o

educador/professor não pode avaliar o nível de I das crianças baseado no resultado da soma dos nove indicadores de I – concentração, energia, persistência, criatividade, postura e expressões faciais e verbais, satisfação, precisão e tempo de reação (cf. anexo 3) - uma vez que o processo de avaliação da I é intuitivo e empático, prevendo a “reconstrução da experiência do outro em nós próprios” (Portugal & Laevers, 2011, p.30). Esta imagem formada sobre o vivido da criança, segundo Portugal e Laevers (2011), permite o pensamento sobre a intensidade da atividade da criança, atribuindo-lhe um determinado nível de intensidade da experiência (cf. Anexo 4). Assim sendo, avaliar o grau de I das crianças versa de um ato de empatia que tem em consideração a perspectiva da criança, e, de todo o conjunto de significados que a mesma constrói a nível cognitivo, afetivo e motivacional (Portugal & Laevers, 2011).

Capítulo II – O Educador/Professor

2.1. O educador/professor de atitude experiencial

O educador/professor de atitude experiencial, segundo Laevers e Van Sanden (1997), está continuamente ocupado a estimular dois processos: de “libertação emocional” ou terapêuticos, que se realizam quando as crianças recebem a ajuda necessária para fazer face aos problemas emocionais; e, os “criativos” ou de desenvolvimento, que se manifestam pela descoberta de coisas novas e abertura e consolidação de novos esquemas mentais (cit. in Vaz Lourenço, 1988). Portugal e Santos (2003) salientam como base da prática experiencial a importância da observação atenta do adulto ao vivido pela criança, focando a sua atenção na sua própria corrente de experiências e na da criança. Laevers e Van Sanden (1997) referem que para tal são fundamentais estratégias que passam pela livre iniciativa, enriquecimento do meio e pelo diálogo experiencial (cit. in Vaz Lourenço, 1998), ou seja, os três pilares do modelo EDEX essenciais à relação estabelecida entre a experiência e a finalidade da educação: a formação pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo e que se caracteriza no modo como as crianças se relacionam “consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

Relativamente à livre iniciativa da criança, este pilar aponta para a importância da iniciativa e da liberdade de tomar decisões, tendo em consideração um conjunto de regras, limites e/ou acordos, conhecidos e explícitos para a criança e para o educador/professor (Portugal & Laevers, 2011); o enriquecimento do meio, referente à oferta educativa dos contextos (materiais, atividades e espaços), que deve ser diversificada e favorecendo a exploração ativa da criança. No que respeita ao educador/professor, este deve assumir o papel de mediador, apostando na introdução de motivação e curiosidade no grupo e favorecendo a qualidade das relações entre as crianças (Portugal & Laevers, 2010); por fim o diálogo experiencial, cuja finalidade assenta no facto de fazer com que a criança se sinta verdadeiramente compreendida, escutada e aceite, estabelecendo-se relações profundas e autênticas. É através deste diálogo que é permitido à criança descobrir-se e ser ela própria, conhecendo os seus limites, adquirindo confiança e serenidade para desenvolver as suas explorações pessoais (Portugal & Laevers, 2011). Rogers (1983), um dos fundadores do modelo EDEX, considera que as crianças aprendem melhor quando obtêm níveis mais elevados de compreensão, aceitação e confiança, levando-as a aumentar os seus níveis de BE e I.

Num contexto caracterizado pelo modelo experiencial, além de se constatarem os pilares acima transcritos na atitude que as crianças tomam perante a realização de atividades, revelam-se igualmente na “maneira através da qual os professores interagem com as crianças e animam as diferentes atividades” (Laevers, 1995, p.96). Neste sentido, o educador/professor deve favorecer na criança aprendizagens que resultem em mudança efetiva do seu comportamento, tendo especial atenção aos sentimentos e emoções da mesma, contribuindo para a educação de uma pessoa capaz de alcançar o seu equilíbrio emocional, de se aceitar a si própria, além de desenvolver uma atitude caracterizada pela autenticidade, desenvolvimento de sentimentos, uma abertura para o mundo exterior e interior (Vaz Lourenço, 1998). Neste sentido, é nas situações em que o educador/professor compreende, aceita e confia nas crianças que, segundo Rogers (1983), se verifica uma maior participação dos alunos, maior envolvimento na aprendizagem e níveis mais elevados de cognição e criatividade.

2.2. O educador/ professor reflexivo e a sua importância

Visto o papel do educador/professor na promoção de níveis elevados de BE e I nas crianças, Rogers (1983) refere que, numa prática experiencial o educador/professor é, também ele, capaz de refletir aquando e sobre as suas próprias ações, ou seja, um educador/professor com práticas reflexivas.

John Dewey (1959), define pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13), ou seja, uma forma especializada de pensar, que implica uma indagação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica (cit.in Alarcão, 2013). Desta forma, Dewey diferencia o pensamento reflexivo do ato de rotina que, embora seja fundamental ao sujeito, é guiado pelo impulso, pelo hábito, tradição ou submissão a uma autoridade. Assim, refletir é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, baseando-se na vontade, em questionamentos, na curiosidade e na busca da verdade e da justiça (Alarcão, 2013).

Segundo Alarcão (2013), o conceito de educador/professor reflexivo surgiu nos EUA “como reação à conceção tecnográfica de professor, mero aplicador de packages curriculares pré-enlatadas numa perspetiva descendente de racionalidade técnica” (p.176) reduzindo a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, separando o eu pessoal do eu profissional e criando nos educadores/professores uma crise

de identidade (Nóvoa A. , 1991). O conceito de educador/professor reflexivo baseia-se na capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores (Alarcão, 2013). Zeichner (1993) afirma que o educador/professor reflexivo reconhece a experiência como vantagem à prática pedagógica, ou seja, o educador/professor serve-se da sua experiência como meio de reflexão à organização da ação, atuando em situações, a que Shön (1987) diz serem muitas vezes incertas e inesperadas (cit. in Alarcão, 2013).

Relativamente à importância da reflexão para o agir profissional, Schön distingue três dimensões (níveis) de reflexão – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (cit. in Alarcão, 2013) - como caminhos possíveis a trilhar para o educador/professor atingir o seu desenvolvimento profissional, sobretudo como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação.

O primeiro nível de reflexão, a reflexão-na-ação, ocorre quando os profissionais refletem no decorrer da ação, sem a interromperem, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulam o que fazem enquanto realizam a ação (Alarcão, 2013). Este nível de reflexão, segundo Shön, pode ser desenvolvido através de vários momentos “combinados numa habilidosa prática de ensino” (Nóvoa, Garcia, Gómez, Shön e Zeichner 1992b, p. 83), dos quais o primeiro momento refere-se a quando o educador/professor reflexivo se deixa surpreender pelo que o aluno faz; o segundo, quando o educador/professor reflete sobre o que o aluno fez ou disse e, simultaneamente, procura compreender a razão pela qual foi surpreendido; o terceiro momento em que o educador/professor reformula o problema suscitado pela situação, uma vez que o aluno pode não ser de aprendizagem lenta mas, leal no cumprimento das instruções; e, por fim, um quarto momento, em que o educador/professor efetua uma nova experiência para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (Nóvoa, et al., 1992b). O segundo nível, a reflexão sobre a ação, desenvolve-se num momento posterior à própria ação, que corresponde aos momentos em que os profissionais reconstróem mentalmente a sua ação sob forma de a poderem analisar. Para Isabel Alarcão (2013), este tipo de reflexão é exercido quando a ação assume uma forma inesperada ou quando é percecionada de forma diferente da habitual. Na perspetiva da autora, o nível “reflexão sobre a reflexão na ação” (p.16) – o terceiro nível referenciado por Schön – ultrapassa os dois níveis referidos anteriormente, uma vez que entende que esta dimensão leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. É, portanto, por meio destes três níveis de reflexão que é possível a reestruturação da ação, permitindo ao educador/professor adaptar e ajustar a sua prática aos interesses revelados pelos seus alunos. Para o desenrolo desta ação reflexiva, Dewey (cit. in

Nunes, 2000) define três atitudes centrais à vida do educador/professor: (1) responsável pelas suas próprias aprendizagens, tais como abertura de espírito, destinada ao desejo de ouvir mais do que uma opinião, (2) atender a alternativas e admitir a possibilidade de erro, (3) responsabilidade, ponderando as consequências de uma determinada ação, e, a sinceridade .

De acordo com Isabel Alarcão (2013), os educadores/professores assumem um papel importante na produção e na estruturação do conhecimento pedagógico, uma vez que refletem na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, mas também na interação educador/professor-aluno, escola, instituição e a sociedade em geral. Assim, destaca-se o papel ativo dos educadores/professores enquanto agentes do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas, como organização, tomando como objetivo principal a formação dos seus educandos. Ser educador/professor implica, portanto, saber quem é, as razões pelas quais se faz o que faz e consciencializar-se do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 2013).

Quanto ao foco do educador/professor, ele é colocado no aluno, na sua capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem e de ser autónomo (Alarcão, 2013). Assim sendo, também para os alunos este processo de reflexão torna-se essencial, visto que o objeto de reflexão para o aluno, segundo Alarcão (2003), é a

língua que está a aprender e os processos que utiliza na sua aprendizagem, bem como as atitudes que toma em relação a ela. Isto é, mantendo o paralelismo, o aluno reflete sobre o que faz (a sua atividade) e o que é como aprendente de língua (a sua função). (p. 177)

Todavia, a autora defende a existência de uma diferença de maturidade nas crianças, traduzida na diferenciação de condições de aprendizagem. Isto é, enquanto os educadores/professores, como adultos e, em princípio autónomos, são capazes de gerir a sua aprendizagem, os alunos, estando estes em processo de autonomização, precisam de ser auxiliados nesse processo.

Assim, e contrariamente ao educador/professor tradicional, encontramos um educador/professor que se assume como mediador e facilitador nas aprendizagens das crianças, permitindo que estas tenham uma parte da responsabilidade na tarefa a desempenhar, dos materiais a utilizar e na avaliação dos resultados, pois só desta forma é que eles conseguirão obter uma “compreensão ativa dos princípios envolvidos e dos procedimentos que podem ser eficazes na obtenção do resultado desejado” (Catherine Fosnot, 1999, p.144). Por último, e ciente da sua importância, é assumindo este papel de

mediador que é possível, ao educador/professor, conhecer o que Vygotsky designa de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada criança. Isto é, entender qual a área de desenvolvimento cognitivo potencial, definida pela distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou com a colaboração de pares mais eficazes (Vygotsky, 1978).

2.3. Desafios do educador/professor

Atualmente assiste-se a um processo de mudança sociocultural que afeta o ensino e os docentes, na medida em que numa sociedade globalizada os papéis da escola e da educação vêm-se obrigados a ser reconsiderados (Brzezinski, 2002).

Ainda segundo este autor, a profissão de professor emerge entre os séc. XV e XVI, com o movimento da escola moderna caracterizado pelas mudanças apresentadas pela sociedade do momento: ler e escrever passam a ser habilidades social e culturalmente importantes, e, o conceito de criança que, de adulto em miniatura, passa a ser entendida como uma pessoa de idade diferenciada e merecedora de especial atenção, sobretudo, na aquisição de hábitos e competências básicas essenciais à vida. Assim, e a par deste desenvolvimento social, é fulcral escolarizar as pessoas e satisfazer as suas necessidades da vida do trabalho, permitindo o acesso a uma formação humana mais ampla e abrangente, proporcionada pelo contacto com os conhecimentos formalmente organizados (Brzezinski, 2002).

Numa tentativa de explicitar as mudanças sociais, fundamentais ao surgimento da escola e da profissão do professor, Costa (1995) enuncia, entre outras razões, a emergência de uma nova civilização de costumes que normaliza e regulamenta os comportamentos sociais, estabelecendo os parâmetros de distinção entre o adulto e a criança; a solidificação de uma nova conceção de infância que, reconhecida como idade indiferenciada, necessita de preparação para a convivência com os adultos, e por último, o aparecimento de uma sociedade disciplinada que se estrutura e instrumentaliza para produzir indivíduos que se submetam aos seus desígnios (cit. in Brzezinski, 2002).

Para Nóvoa (1988), vivia-se num “tempo de muitas certezas e poucas hesitações” (p.6), sobretudo em acreditar nas potencialidades da escola e na época em que o “estatuto profissional dos professores (...) associado à institucionalização do modelo estatal de ensino” (p.6), tal como ainda existe hoje, foram consolidados. A escola era encarada como a

instituição fundamental à transformação coletiva e individual e os educadores/professores vistos como os “porta-voz” essenciais a esta “visão idílica da sociedade e da instituição escolar” (Nóvoa, 1988, p.6). Era “um tempo quente para os professores”, em que estes se identificavam com a sua profissão e tinham confiança no seu papel para a sociedade e para a vida quotidiana das pessoas (Nóvoa, 1988, p.7).

Todavia, passado este entusiasmo da imagem do educador/professor como alguém polivalente e multifuncional, assiste-se a um regresso às questões fundamentais da prática e à tentativa de definição da especificidade da escola no meio das atuais circunstâncias em que a sociedade educa os seus membros, redefinindo os papéis da escola e do educador/professor (Nóvoa, 1988). Numa sociedade dominada pela informação, “os professores perderam (...) o monopólio do saber” (p.14) que anteriormente possuíam e “enfrentam a sua profissão como uma atitude de desilusão e renúncia” (Esteves, J., 1991, cit. in Nóvoa, 1991, p. 95), a escola viu esquecido o seu estatuto de “templo da razão derramando luz pela sociedade” (Nóvoa, 1988, p. 14). Na sociedade contemporânea, os educadores/professores vêem uma sociedade desacreditada na educação enquanto meio de atingir um futuro melhor (Esteves, J. cit. in Nóvoa, 1991), assumindo o papel de preparar as crianças para uma aprendizagem crítica, enquanto a escola torna-se num “centro de reflexão educativa (...) (inserido) numa rede complexa de instituições e de instâncias sociais” (Nóvoa, 1988, p. 14), que permitem a descodificação e a integração crítica das mensagens culturais com que as crianças são confrontadas no seu quotidiano (Nóvoa, 1988).

Contudo, e tal como refere Villa (1998), os educadores/professores encontram-se numa situação complexa, cujos problemas assentam em causas internas e imediatas, entre elas, o baixo prestígio da profissão docente levando a uma marginalização provocada, principalmente, pela falta de fixação do docente em determinada localidade, resultado do elevado volume de transferências e remoções de cunho administrativo; alto índice de doenças físicas ou incapacidades psicológicas dos docentes geradas pela insatisfação profissional; a falta de clareza do papel da escola para a sociedade, com objetivos, programas e métodos de ensino vagos; e, o facto do meio escolar não acompanhar a rapidez com que as mentalidades e costumes da sociedade se desenvolvem (cit. in Brzezinski, 2002). Já na visão de José Esteve (1991, cit. in Nóvoa, 1991), os educadores/professores enfrentam “circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que (...) os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do ensino” (p. 97). No mesmo sentido, José Gonçalves (1992, cit in Nóvoa, 1992) salienta o facto de, também na carreira docente, existirem momentos de crise fundamentais à preparação dos momentos de progresso. A desatualização permanente da escola face às características

culturais e socioeconómicas da sociedade foi o que determinou que os educadores/professores passassem a corporizar a própria instituição que contestam, provocando dificuldades acrescidas à profissão docente, além da dificuldade dos primeiros momentos da carreira e o final da mesma, quando o “desinvestimento se faz de forma amarga, em que as lamentações contra os alunos (...) e a instituição escola se transformam numa quase obsessão incontrolável pela chegada do momento de aposentação” (Nóvoa, 1992, p.158).

No mesmo sentido, José Esteve (1991, cit. in Nóvoa, 1991) enumera doze desafios encontrados pelos educadores/professores aquando desta transformação escolar, dos quais os primeiros nove se referem ao desenvolvimento de uma nova conceção de educação, nomeadamente o contexto social da função docente, e, os últimos três dirigem-se às variações do trabalho escolar. São os desafios, (1) o aumento das exigências em relação ao educador/professor, encontrando-se este responsável pelo domínio cognitivo, assumindo um papel de facilitador de aprendizagens, eficaz, organizador do trabalho de grupo e, ainda, que permita o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, além da sua integração no contexto social; (2) a inibição educativa de outros agentes de socialização, sobretudo na integração da mulher no mercado de trabalho e consequente redução do horário de convívio, o que transfere para a escola a responsabilidade de transmitir um conjunto de valores básicos às crianças; (3) os *media* que obrigam o educador/professor alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, sentindo a necessidade de integrar nas suas aulas estes meios de comunicação; (4) a rutura do consenso social sobre a educação, uma vez que na sociedade atual nos encontramos perante o que José Esteve chama de “ Socialização divergente” (p. 101), ou seja, encontramos-nos numa sociedade em que, por um lado, se afirma pluralista, onde diferentes grupos sociais defendem modelos de educação opostos e, por outro, aceita, ao nível da educação, a diversidade social, cultural e linguística, o que obriga os educadores/professores a modificar os materiais didáticos e a diversificar os programas de ensino; (5) o aumento das contradições no ofício do trabalho docente uma vez que o educador/professor protagoniza o papel de amigo, companheiro e de apoio ao desenvolvimento da criança ao mesmo tempo que igualmente desempenha funções seletivas e avaliadoras, o que são competências contraditórias. Inversamente, também, se defende que a autonomia da criança deverá ser desenvolvida quando se exige o predomínio de regras do grupo ou quando a instituição escolar funciona de acordo com certas regras lógicas sociais, políticas ou económicas, (6) a mudança de expectativas face ao sistema educativo em consequência da evolução do contexto social; (7) a alteração do apoio da sociedade prestado ao sistema educativo, provocada pelo abandono da ideia da educação como meio de atingir

um futuro melhor e pela visão geral do educador/professor como o principal responsável pelas deficiências e pela “ degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social “ (p. 104); (8) a desvalorização social do educador/professor, que passou a ser visto como um incapaz de desempenhar uma tarefa mais bem remunerada e levando-os a procurar uma promoção social no desempenho de outras profissões; (9) a mudança de conceitos curriculares consequência dos rápidos avanços nas áreas das ciências e da tecnologia e das novas exigências sociais, emergindo a necessidade de incluir novos conteúdos e de selecionar ou abandonar outros lecionados anteriormente; (10) os recursos materiais escassos devido à incapacidade, referida por alguns educadores/professores, dos Ministérios da Educação em garantir “ as verbas necessárias à melhoria da qualidade, dos recursos e das condições de trabalho de ensino” (p. 107). Esta última agravada pelos constrangimentos institucionais (horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço); (11) a alteração na relação educador/professor-aluno, ocasionada pela falta de novos modelos de convivência e disciplina, mais justos e participados, por parte dos educadores/professores face às mudanças das relações, presentemente mais conflituosas, na escola; e, por fim (12), a fragmentação do trabalho docente causada pela sobrecarga de trabalho a que o educador/professor se vê obrigado a desempenhar que, para além das suas aulas, ainda tem de executar tarefas administrativas, gerir o seu tempo para “planificar, avaliar,(...) orientar os alunos e atender os pais, organizar atividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas”(p. 108).

Assim sendo, deparamo-nos com um educador/professor que, além da complexidade do ato de ensinar, se vê como um profissional que necessita de reunir um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, num processo constante de tomada de decisões (Brzezinski, 2002). Ser educador/professor implica, por conseguinte, “um contacto estreito entre abordagens científicas que tendem a transformar a profissão docente numa profissão de grande tecnicidade” (Nóvoa, 1988, p. 15), além de implicar a compreensão do saber e do modo como este é construído, assim como o domínio dos mecanismos de apropriação pelos alunos deste saber (Nóvoa, 1988).

Desta forma, urge a necessidade de inventar uma nova maneira de ser educador/professor, deixando a preocupação de voltar a tempos passados, e passar pela procura de estratégias capazes de responder às necessidades das crianças de uma sociedade contemporânea, nomeadamente no seu BE e I.

Capítulo III- Estratégias de aprendizagem promotoras de Bem-estar Emocional e Implicação

3.1. Estratégia vs Técnica

Antes de se passar à análise de algumas estratégias de aprendizagem, importa decifrar a confusão, muitas vezes existente, entre estratégia e técnica. Font (2007) refere a existência de uma tentativa em explicar a utilização de estratégias, partindo desta distinção entre estratégia e técnica. Para o autor, a técnica pode ser utilizada de forma mais ou menos mecânica, sem que seja necessária a exigência de aprendizagem da sua aplicação por parte de quem a utiliza, enquanto as estratégias “são sempre conscientes e intencionais orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (Font, 2007, p. 32). Desta forma, as estratégias são consideradas guias de ações a realizar, sendo as técnicas consideradas elementos subordinados à sua utilização.

Sob forma de facilitar a compreensão desta distinção, a atenção deve estar centrada nos objetivos de aprendizagem a alcançar, uma vez que a construção de comunidades de aprendizagem, que sejam produtivas e capazes de motivar os alunos a se envolverem em atividades de aprendizagem significativas, são os maiores objetivos do ensino (Arends, 2008). Por um lado, enquanto educadores/professores, se o que se pretende é que os alunos conheçam e utilizem um determinado procedimento para resolverem uma tarefa concreta, as atividades propostas devem ser no sentido de garantir a correta aplicação desse procedimento, seguindo passos concretos da sua utilização. Mas, se para além disso, também se pretender promover nos alunos a análise das vantagens de determinado procedimento em relação a outro, em função das características da atividade concreta a realizar, ou que eles reflitam sobre o quando e o porquê da utilidade de determinada técnica ou determinado método, então entram em ação as chamadas “estratégias de aprendizagem”.

Segundo Ausubel (1963), não existem dúvidas de que esta forma de aprender consciente das suas decisões facilita a aprendizagem significativa, visto que permite aos alunos relacionarem o que já sabem com as novas informações, decidindo mais conscientemente quais os procedimentos adequados à realização de determinada atividade (cit. in Font, 2007). Assim sendo, além de aprenderem a usar determinados procedimentos, os alunos ficam a saber quando e porquê utilizá-los e em que medida favorecem o processo de resolução da tarefa. Todavia, e de acordo com a perspetiva construtivista, transmitir informação sobre como utilizar determinados procedimentos não é suficiente. No mesmo sentido, Arends (2008) defende que a aplicação de estratégias não podem ser reduzidas à forma simples de orientações. É, portanto, preciso que o aluno construa o seu próprio

conhecimento sobre o adequado uso destes procedimentos. Neste sentido, a atuação do educador/professor torna-se relevante visto que, ao explicitar os seus objetivos, as atividades a efetuar, a avaliação e como e com que finalidade e, sobretudo, ao proporcionar aos seus alunos o auxílio pedagógico, favorece ou dificulta a aprendizagem dessas estratégias. Concomitantemente, o descrito influencia, diretamente, a motivação dos alunos, sobretudo no emprego de estratégias interdependentes como aspetos permanentes das salas de aula, que sejam capazes de satisfazer as necessidades psicológicas dos alunos e, por outro lado, que ofereçam atividades de aprendizagem interessantes e com significado (Arends, 2008).

Para Nisbet e Shucksmith (1987),

o fator que distingue uma boa aprendizagem de outra má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os problemas e de responder em consonância, e esta capacidade raras vezes é ensinada ou estimulada na escola. (p.47)

Segundo este ponto de vista, a qualidade de aprendizagem não depende tanto de um coeficiente intelectual nem do domínio de um conjunto de técnicas e métodos para estudar, mas da capacidade de captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e de controlar, com os procedimentos adequados, essa mesma situação (Font, 2007).

3.2. A utilização de estratégias

A utilização de estratégias requer, segundo Font (2007), um sistema de regulação que permita ter algum controlo no que diz respeito ao desenvolvimento dos acontecimentos e, decida que conhecimentos declarativos¹ ou procedimentais² há que recuperar e como se devem coordenar para resolver novas situações. Assim sendo, este sistema de regulação poderá apresentar algumas características, tais como a reflexão consciente que o aluno realiza enquanto percebe o significado dos problemas que lhe vão surgindo e tomando decisões sobre as possíveis soluções, numa espécie de diálogo consigo próprio, exigindo o questionamento sobre as razões pelas quais opta por determinada definição ou sobre as vantagens da utilização de determinado método; uma constante verificação do processo de aprendizagem, passando pela primeira fase de planificação, em que definirá o que e como fazer em determinada situação de aprendizagem durante um período de tempo posterior,

¹ Segundo Font (2007, p.35), conhecimentos declarativos são conhecimentos que podem ser comunicados ou declarados através da linguagem verbal.

² Conhecimentos ligados à ação ou à execução (Font, 2007, p. 35)

seguida da fase de realização da tarefa, controlando o decurso da mesma e, por último, a fase de avaliação, em que o aluno analisa a sua atuação, identificando as decisões que possam ter sido tomadas de forma inadequada ou ineficaz, para poder estar pronto a corrigi-las em futuras ocasiões; a aplicação consciente e eficaz deste sistema de regulação dá origem a um conhecimento condicional que resulta da análise sobre o como, o quando e o porquê da adequação de determinada estratégia e que permite relacionar situações de aprendizagem concretas com determinadas formas de atuação mental (Font, 2007).

Assim, e com base nas considerações supracitadas, torna-se possível apresentar uma definição de estratégias de aprendizagem. Segundo Font (2007), tratam-se de processos de tomada de decisões, conscientes e intencionais, em que os alunos escolhem e recuperam conhecimentos que necessitam para poderem cumprir as exigências ou objetivos estipulados por determinadas situações educativas. Todavia, é necessário considerar as características de cada situação concreta e de que é a análise destas situações particulares que permite tomar decisões para atuar de forma estratégica. Para Arends (2008), o docente deve optar por estratégias que (1) acreditem nas capacidades dos alunos e prestem atenção a fatores alteráveis, tendo em atenção os fatores culturais das crianças; (2) evitem exagerar na motivação extrínseca, uma vez que a oferta desta motivação para tarefas de aprendizagem intrinsecamente interessantes, pode diminuir a motivação dos alunos ; (3) criem situações de aprendizagem com tonalidades afetivas positivas, conseguidas pelas “estruturas e processos criados pelos professores para desenvolverem contextos de aprendizagem produtivos” (p.157). Ou seja, quanto mais o ambiente é visto como agradável, mais os alunos se esforçam para as tarefas de aprendizagem; (4) utilizem os interesses e os valores dos alunos, nomeadamente o relacionamento do tema das aulas com as vidas dos alunos, a utilização dos nomes dos alunos para captar a sua atenção e tornar as matérias novas entusiasmantes, a utilização de jogos, puzzles entre outras atividades lúdico didáticas, que favorecem o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Contudo, é necessário salientar que por vezes os recursos mencionados geram momentos de entusiasmo e dificuldade de concentração, podendo condicionar o desenrolo das mesmas; (5) os educadores/professores estruturam atividades que permitam aos alunos se envolverem completamente e as experienciem, sendo necessário um nível apropriado de desafio; (6) utilizem o conhecimento dos resultados e não desculpem as falhas, (7) respondam à estrutura dos abjetivos de aprendizagem e à dificuldade das tarefas de ensino; (8) utilizem tarefas multidimensionais, criando oportunidades para que os diferentes alunos trabalhem em conjunto e realizem tarefas motivadoras que constituam um desafio. Segundo Elizabeth Cohen (1994), as tarefas multidimensionais são tarefas intrinsecamente interessantes, recompensadoras e

desafiantes, que incluem mais do que uma forma de resolução de um problema, permitem contribuições distintas dos diferentes alunos, requerem uma variedade de competências e comportamentos e a realização de leituras e escrita (cit. in Arends, 2008); e (9) facilitem o desenvolvimento e a coesão de grupos. Já Roldão (2004), enfatiza que é na articulação de três vertentes – características do pensamento infantil, aprendizagem significativa e relevância dos resultados de aprendizagem – que devem resultar as estratégias e as atividades a desenvolver e a organizar pelos educadores/professores.

Assim, pode-se verificar que as principais estratégias a adotar pelos docentes com o intuito de promover o BE e I dos alunos baseiam-se na construção de aprendizagens positivas, centrando-se em aspetos alteráveis, favorecendo o aumento da motivação dos alunos (ambiente geral da aula, a dificuldade das tarefas, os interesses dos alunos, o conhecimento dos resultados, ...) e o encorajamento para o desenvolvimento da turma como um único grupo (Arends, 2008), através do auxílio prestado pelo docente ao descrever as fases por que irão passar e ajudando os alunos a aprender a trabalhar em grupo.

Nesta perspetiva, constata-se a seguir possíveis estratégias para a promoção do BE e I dos alunos em causa para a realização deste estudo, assim como o desenvolvimento do espírito de grupo, consequência da presença forte do “eu” entre alguns elementos da turma.

Parte II – Estudo empírico

1. Caracterização dos contextos de estágio

1.1. Contexto A (PPS A₁)

Inserido no agrupamento de Escolas de Aveiro, o contexto A, é um dos nove estabelecimentos do pré-escolar que o integram e situa-se numa das urbanizações sociais da cidade de Aveiro.

Um edifício novo, constituído por 4 salas de grupo, sendo uma das suas peculiaridades, e intenção dos educadores, o facto de estas salas funcionarem a pares em forma de rotatividade, pelos materiais diferentes que cada uma delas oferece. Esta organização permite além de um desenvolvimento maior das áreas/domínios e a consequente aprendizagem, uma possível organização da ação educativa que, quando articuladas implicam, segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o reconhecimento do brincar como a melhor atividade natural que corresponde à forma holística de aprender da criança. Esta maior oferta de oportunidades permite à criança escolher o que, com quem e a que brincar, desenvolvendo “os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (OCEPE, 2016, p.12). Assim sendo, criar um ambiente educativo que disponha de materiais diversificados que estimulem os interesses das crianças, que as desafiem e incentivem à exploração e à descoberta, tornam-se fundamentais para o BE ou I das crianças (OCEPE, 2016).

Também o espaço exterior, para este contexto, é um recurso fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e I das crianças, sobretudo por se tratar de um espaço vasto que dispõe de diversos materiais potencializadores de desafios e exploração das crianças. Tal é corroborado pelas OCEPE (2016) ao descreverem o espaço exterior como um local de privilégio para as atividades da iniciativa das crianças, principalmente no contacto e exploração de materiais naturais bem como, no desenvolvimento de diversas formas de interação social e atividades motoras, num ambiente de ar livre.

Contudo, organizar um espaço exterior com múltiplas funções exige ao educador, uma reflexão sobre as potencialidades e organização desse espaço, nomeadamente no que diz respeito à introdução de materiais e equipamentos que desenvolvam a criatividade e imaginação das crianças, assim como respeitem os critérios de qualidade, fundamentalmente as questões de segurança. No contexto, ainda que numa fase de reorganização do espaço, é possível encontrar um número considerável de equipamentos e materiais potenciadores dessa criatividade e desenvolvimento da criança.

Relativamente ao grupo de crianças, este é constituído por vinte crianças, das quais oito são do sexo masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Constatou-se uma redução do grupo de crianças, perante o que está legislado para o número a frequentar um grupo do pré-escolar. Contudo no Decreto Lei 1/2016 de 6 de janeiro, está previsto que o grupo seja reduzido desde que sejam identificados casos de alunos que revelem problemas a nível das aprendizagens cognitivas, de comportamento ou emocionais. Acompanhámos o processo que se desencadeou relativo a uma criança em processo de avaliação e acompanhada por uma equipa de intervenção precoce constituída por uma psicóloga e uma terapeuta. Durante o pouco tempo de convivência com esta criança, assistiu-se a alguns progressos na sua relação com os outros, nas rotinas e na forma como lida com as suas frustrações. E, por outro lado, uma outra criança de nacionalidade estrangeira, assinalada pela toma de medicação para a auxiliar no controlo de comportamentos considerados agressivos e pela dificuldade em relacionar-se com os colegas, educadores e auxiliares de outras instituições que frequentou anteriormente. Todavia, aquando da observação, não constatamos qualquer atitude agressiva desta criança, notando-se pelo contrário, uma preocupação constante com os colegas que via tristes e irritados, tomando uma atitude de proteção. Além do supracitado, esta criança possuía o hábito de usar umas meias nas mãos sendo bastante difícil retirá-las. Contudo, com algum trabalho da educadora, foi possível fazer com que esta criança as tirasse, uma vez que depois de algum tempo sem as meias, ela esquecia-se, tocando e mexendo nos objetos. Estes dois casos despertaram-nos para a realidade dos grupos heterogéneos e da formação contínua que devemos incluir no nosso currículo e percurso enquanto docentes e educadores, ao longo da vida.

Além do descrito, a entrada de 10 crianças novas para o grupo implicou estratégias que promovessem as relações interpessoais, aceitação e discussão de regras e a partilha de espaços e materiais. A preocupação em estabelecer uma rotina diária, permitiu a adaptação/integração das novas crianças no grupo. Esta rotina é importante porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, permitindo-lhes saberem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (OCEPE, 2016), criando na criança os sentimentos de segurança e confiança essenciais ao seu BE.

1.2. Contexto B (PPS A₂)

1.2.1. Macro contexto

O contexto B também se encontra inserido no Agrupamento de Escolas de Aveiro, localizado numa das urbanizações sociais da cidade de Aveiro. Este contexto, segundo o Regimento Interno da Escola (2014), caracteriza-se principalmente por abranger maioritariamente crianças de famílias residentes na urbanização, com características distintas no que respeita à sua estrutura familiar e valores étnico-religiosos.

Relativamente às características físicas do contexto, é constituído por três edifícios destinados aos diferentes níveis de ensino, um outro edifício onde se encontram a biblioteca escolar e o laboratório de ciências, outro para a cozinha e o ginásio e, ainda, um outro onde se encontra a cantina que serve toda a comunidade escolar deste contexto. A biblioteca é um espaço com algumas deficiências, sobretudo, a nível da sua estrutura e organização; uma biblioteca pobre em obras literárias, com falhas a nível da sua organização e localização dos livros que as crianças podem encontrar, não existindo uma lista dos livros ou um equipamento que permita aos alunos encontrar fácil e rapidamente os livros que necessitam e/ou procuram para a realização de trabalhos e/ou para o seu próprio lazer. Pode-se encontrar, ainda, alguns jogos didáticos e de entretenimento para as crianças, além de um espaço constituído por sofás e mesas e um outro, composto por algumas cadeiras direcionadas para um painel, onde é permitido que, na hora do intervalo, as crianças assistam a filmes e/ou a pequenas atividades de apresentação de livros, entre outros. O laboratório de ciências é uma sala comum (constituída por mesas e cadeiras, um quadro interativo e um quadro branco), equipada com vários materiais de laboratório distribuídos por três armários fechados. Na cozinha encontrámos vários materiais de cozinha, uma mesa de tamanho considerável e necessário à realização de tarefas em grande grupo, utilizada principalmente para atividades de culinária e comemoração de aniversários.

Além dos edifícios, o contexto é caracterizado por um espaço exterior vasto e amplo, mas com deficiências, nomeadamente na falta de equipamentos e materiais ou alternativas que potenciem aprendizagens ligadas ao desafio, exploração e brincar espontâneo das crianças, contrariamente ao apresentado no espaço exterior do contexto referenciado anteriormente. Neste espaço encontramos, apenas, um campo de jogos, um parque infantil constituído por material de borracha, um poço fechado onde foram instalados alguns pneus pendurados e outros soltos, algumas áreas de relva e uma pequena horta.

1.2.2. Micro-contexto

Para uma melhor caracterização, passaremos à análise do micro contexto, descrevendo o seu percurso, assim como algumas preocupações levantadas aquando da fase de observação do estágio.

Tabela 1. - Caracterização da turma

<i>Ano de escolaridade</i>	Nº. de alunos
<i>3º ano</i>	7
<i>4ºano</i>	14
<i>Total</i>	21

De acordo com a tabela 1, a turma é constituída por vinte e uma crianças, das quais catorze frequentam o 4º. Ano e sete o 3º. Ano, duas das quais com necessidade de apoio pedagógico individual. Destas vinte e uma crianças, sete crianças são do sexo masculino e catorze do sexo feminino.

Relativamente à situação familiar dos alunos, e segundo informação disponível em documentos escolares (fichas pessoais dos alunos, Regimento Interno e Projeto Educativo da Escola), foi possível constatar que a maioria dos alunos pertence a agregados familiares com um nível socioeconómico baixo. Após diálogo informal com os alunos, verificamos que pelo menos sete crianças vivem apenas com um parente ou com outros parentes sem serem o pai e/ou a mãe. É, portanto, uma turma bastante heterogénea, não só em relação às condições sócio-económicas e familiares, mas também, aos níveis de aprendizagem que apresentam. Por um lado, encontrámos alunos que apresentam dificuldades em construir as suas aprendizagens de conteúdos que lhes são desconhecidos, com níveis de motivação e BE, aparentemente, baixos e, por outro lado, crianças cuja construção das suas aprendizagens é realizada de forma motivada, interessada e com níveis de BE elevados. Também no que diz respeito ao comportamento, estes alunos apresentam algumas dificuldades na aceitação de algumas regras estabelecidas inicialmente por todos os elementos. Contudo, é essencial referir que se trata de uma turma com um histórico escolar peculiar e complexo, podendo este ser um dos motivos para a situação encontrada.

Percurso da turma

Após diálogos informais com os encarregados de educação, professora titular da turma e com alguns alunos sobre o percurso escolar, constatamos que a turma passou por um percurso complexo, uma vez que desde o início apresentou uma instabilidade a nível de docência, passando pela turma oito docentes. Passados dois anos, a atual professora titular encontra um cenário em que, a nível das atitudes e comportamentos, as crianças apresentavam dificuldades em aceitar regras, com níveis de motivação baixos; a nível de competências académicas, a maior parte dos alunos não tinham alcançado as competências exigidas ao 2º. Ano, sendo necessário aplicar estratégias, sobretudo a nível da leitura e da escrita. Também na disciplina da matemática, os alunos revelaram várias dificuldades, desde a compreensão de números e conceitos matemáticos até às técnicas comuns de cálculo, tornando-se fundamental rever e abordar muitos conteúdos do 2º.ano para poder avançar para o programa de matemática do 3º.ano.

Outros aspetos relevantes

Quanto a outros aspetos a considerar, a professora titular destacou a situação do aluno **A.G.** com necessidades educativas especiais (N.E.E.), que apresentava dificuldades a nível da comunicação e problemas a nível do desenvolvimento da linguagem. Já no que respeita ao funcionamento das aulas, dados os problemas apresentados por outros elementos da turma, foi difícil a sua gestão, uma vez que este aluno precisava de acompanhamento individualizado, atualmente proporcionado por uma professora coadjuvante permanente. Também com apoio individualizado, encontravam-se duas alunas do 2º ano, a aluna **A.R.** e a aluna **A.F.**, que no momento se encontravam a desenvolver competências referidas para o 1º. Ano. Os alunos **I.**, **C.** e **M.**, encontravam-se a frequentar o 3º. Ano mas, no momento, ao nível de desenvolvimento de competências do 2º. Ano, auxiliados pela professora coadjuvante. Já os alunos **D.**, **F.M.** e **L.**, encontravam-se apoiados individualmente pela professora titular, ao nível do 2º. Ano. Os restantes alunos, encontravam-se, também ao nível do 2º.ano, investindo-se sobretudo ao nível da leitura.

No 4º.ano, as informações obtidas pela professora titular, centraram-se na notável melhoria de todos os alunos nos diferentes aspetos, contando, todavia, com as dificuldades e heterogeneidade dos alunos acima transcritas. Assim sendo, durante a fase de observação de estágio, que coincide com a fase I deste estudo (explicitada no ponto 4.), além de se verificar,

ainda, fragilidades a nível das atitudes e comportamentos dos alunos, sobretudo na aceitação e compreensão de regras, constatou-se a presença de um “eu” bastante marcado na maioria dos alunos, além de algumas preocupações que passo a destacar:

A **B.**, apresenta dificuldades de concentração na realização das tarefas. Perante uma sessão de entrevista, a aluna referiu que lida mal com o facto de o pai trabalhar constantemente fora do país. Segundo a professora titular, a aluna não é assídua nem pontual.

O **J.D.**, toma medicação diária para a hiperatividade, notando-se uma alteração no seu comportamento quando esta toma não se realiza. A nível de dificuldades de aprendizagem, revela dificuldades a nível da leitura e ortografia.

O **F.**, entrou mais tarde no grupo, introvertido, que se apresenta com um olhar bastante cansado e distante, com pouca autoestima e autoconfiança. Também não é um aluno assíduo apontando, numa ocasião, que não tem autorização para referir o motivo das suas ausências.

A **J.** que, embora mantenha um bom desempenho e I na realização das tarefas na sala de aula, muitos são os dias que a aluna apresenta um olhar cansado. Aquando da realização de uma entrevista semiestruturada, a aluna revelou preocupar-se com o facto de os seus familiares não ajudarem a sua mãe e, por falta de condições económicas, os tios terem ficado com a sua guarda e a do irmão, desde há sete anos.

A **L.**, apresenta dificuldades de concentração, levantando-se insistentemente para ir à casa de banho.

A **L.O.**, vive com o avô, apresentando, ocasionalmente, respostas consideradas agressivas para com os colegas, fazendo comentários desajustados às situações.

A **P.**, revela elevadas dificuldades de concentração, à exceção dos momentos em que é sugerida a anotação do que se encontra escrito no quadro ou atividades de carácter prático. Notam-se, ainda, algumas atitudes que intimidam os colegas e/ou perturbam o grupo, nomeadamente na concentração do mesmo.

No que diz respeito ao 3ºano, a maioria dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem, podendo estar relacionada com o seu ambiente familiar. A **A.F.**, foi sinalizada para usufruir de Apoio Educativo Individualizado, mas não usufrui, com dificuldades de aprendizagem em algumas áreas curriculares. A **C.**, atualmente encontra-se aos cuidados da avó, uma vez que foi diagnosticado cancro no pai e na mãe. O **F.M.**, tem a responsabilidade de cuidar da sua própria rotina, nomeadamente na realização da sua higiene pessoal e das suas refeições diárias, o que resulta, muitas vezes, na ausência de alimentação. O aluno **A. G.**

usufrui de Apoio Pedagógico Personalizado, adequações curriculares individuais e adequação no processo de avaliação, no entanto a regularidade do mesmo não é suficiente acabando por perturbar o grupo. A **A.R.**, revela dificuldades de concentração e usufrui de Programa Educativo Individualizado, Apoio Pedagógico Personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e Currículo Específico Individual.

Além do descrito, constataram-se baixos níveis de motivação nos alunos perante as tarefas propostas em contexto de escola e nas relações entre eles, sobretudo no que respeita a valores e atitudes de cooperação.

Apesar destas dificuldades apresentadas pelo grupo, aquando da fase de observação, salientou-se a existência de um interesse partilhado entre quase todos os alunos - a poesia - sem esquecer a enorme satisfação nas áreas de plástica e estudo do meio, partilhada por alguns.

Tendo em conta as características do grupo, tornou-se pertinente refletir sobre a importância de um educador/professor reflexivo, nomeadamente no que respeita a estratégias que permitam promover os níveis de BE e I dos alunos, bem como desenvolver competências sociais nos alunos.

2. Opções Metodológicas

2.1 Objeto de estudo

Neste enquadramento definiu-se como objeto de estudo os níveis de BE e I (seis indicadores) dos alunos participantes em contexto de sala de aula.

2.2 Tipo de estudo

O estudo aqui apresentado é de cariz qualitativo e, tal como afirma Coutinho (2013), tenta compreender o significado que os acontecimentos e interações ocorridos na vida das crianças têm para o seu estado emocional e, consequentemente, para o seu nível de I. Isto é, compreender quais os significados que, os seus sujeitos “constroem dos acontecimentos das suas vidas quotidianas sem a presunção de ideias pré-concebidas” (p. 17). O termo “qualitativo”, na visão de Denzin e Lincoln (2003, cit. in Amado, 2017), refere-se à qualidade das entidades estudadas, nos processos e nos significados impossíveis de examinar experimental e mensuravelmente, em termos de quantidade. Segundo Pacheco (1993), uma

investigação de cariz qualitativo baseia-se no método indutivo “(...) porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (p.28). Também Oliveira e Ferreira (2014) advogam que os fenómenos são melhor compreendidos quando estes são enquadrados no contexto em que ocorrem, tal como Wilson (1977) explicita ao fundamentar esta metodologia de investigação em duas crenças essenciais, tais como o estudo dos acontecimentos em situações reais e a impossibilidade de compreensão dos “acontecimentos sem que o investigador se aperceba como estes acontecimentos são entendidos e interpretados pelas crianças que participam no estudo” (Tuckman, 2012, p.667). Assim sendo, e classificando este estudo quanto ao seu desenho, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, visto que assenta numa visão global da realidade a investigar, sem a isolar da realidade (Amado, 2017) e, “privilegia a indução, ou seja, a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

Relativamente à terminologia dos diferentes modelos metodológicos, Coutinho (2013), afirma que nem sempre os autores mais conceituados são coincidentes. Porém, sabe-se que nos métodos de pesquisa³, segundo Oliveira e Ferreira (2014), o investigador observa a realidade para que esses métodos se possam concretizar “em procedimentos, ações, instrumentos e tarefas, aquela realidade” (p. 94). Daí ser fundamental que exista uma relação coerente e lógica entre a abordagem, os métodos e os instrumentos utilizados.

Neste estudo, foi utilizado o método de Estudo de Caso que permite um estudo particular e complexo de um único caso, que, neste contexto, se tratou da turma de estágio dando ênfase ao “como” e ao “porquê” de um determinado fenómeno identificado aquando da fase de observação de estágio, permitindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes (Stake, 2016).

Um Estudo de Caso, segundo Merriam (1988), debruça-se sobre uma observação detalhada de um contexto ou indivíduo (cit. in Bogdan & Biklen, 1994), numa situação particular, procurando descobrir o que há de mais característico e específico dessa situação para uma maior compreensão desse fenómeno de interesse (Oliveira & Ferreira, 2014). Stenhouse (1994, cit. in Amado, 2017), afirma que este tipo de estudo pode ser visto como meio de dar resposta à necessidade de retorno à verdadeira observação naturalista. Todavia o Estudo de Caso, e ciente disso, tem subjacente alguns entraves que têm sido apontados como motivos contrários à sua utilização, nomeadamente, a falta de rigor com regras pouco claras o fornecimento de uma base pequena para uma generalização científica (Oliveira &

Ferreira, 2014,), além da subjetividade muitas vezes associada a uma interpretação errada criada pelos investigadores e pelos seus leitores que, mesmo demonstrando uma preocupação respeitável de validação das suas observações, não possuem protocolos suficientemente abrangentes que submetam as suas interpretações a um teste suficientemente rigoroso (Stake, 2016, p. 60).

Relativamente ao tipo de Estudo de Caso, este estudo centra-se no Estudo de Caso de investigação-ação uma vez que existe uma preocupação em contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo através do “*feedback* de informação que pode guiar a revisão e refinamento da ação” (Amado, 2017, p. 135). Ainda sobre os tipos de Estudo de Caso, Oliveira e Ferreira (2014) enumera três – explicativo, exploratório e descritivo-situando-se este estudo, no estudo descritivo, visto que procura informar rica, completa e pormenorizadamente o fenómeno em estudo (Merriam, 2002, cit. in Amado, 2017).

Relativamente à análise dos dados e das categorias consideradas no estudo – BE e I dos alunos - optou-se pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados de todas as fases do estudo que foram estabelecidas. Segundo Bardin (1995) a análise de conteúdo, nos dias de hoje, corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo “oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito, retido por qualquer mensagem” (p.9).

3.Fases do Estudo

De salientar que aquando da etapa de estruturação deste estudo percebeu-se a primordialidade de o organizar em três fases, dado a necessidade de identificar os principais focos de preocupação, para uma posterior identificação de razões que possam justificar os níveis baixos de BE e I dos alunos. Desta forma, torna-se possível agir com a implementação de estratégias que promovam os níveis de BE e I dos alunos.

Assim, o estudo englobou três fases distintas, mas complementares entre si, como se pode ver na tabela 2.

³ Conjunto de procedimentos concretos que irão ser empregues na pesquisa empírica, bem como a sua articulação

Tabela 2. - Fases do Estudo

Fase I	<i>Objetivo</i> <i>Técnica de recolha de dados</i> <i>Análise dos dados</i> <i>Participantes</i>	Identificar, entre os alunos, os principais focos de preocupação Observação Análise de conteúdo 21 alunos do 4º.ano
Fase II	<i>Objetivo</i> <i>Técnica/Instrumento de recolha de dados</i> <i>Análise dos dados</i> <i>Participantes</i>	Identificar quais as razões que poderiam estar por trás dos níveis baixos de bem-estar e implicação dos alunos. Entrevista semiestruturada Linha da vida Análise de conteúdo 14 alunos do 4ºano
Fase III	<i>Objetivos</i> <i>Técnica/Instrumento de recolha de dados</i> <i>Análise dos dados</i> <i>Participantes</i>	Promover os níveis de bem-estar e implicação dos alunos Melhorar a relação entre os alunos Observação Registo fotográfico Análise de conteúdo 4 alunos do 4ºano

4. FASE I

4.1. Objetivo

Nesta primeira fase, que coincide com a fase de observação de estágio curricular, tal como referido anteriormente, deparamo-nos com informações complexas, obtidas pelas colegas que anteriormente se encontravam no estágio, relativas ao funcionamento e comportamentos da turma, estabelecendo-se, assim, como objetivo principal a identificação, entre os diferentes alunos, dos principais focos de preocupação.

4.2. Técnica de recolha de dados

A técnica utilizada foi a de observação uma vez que, segundo Coutinho (2013), é através desta técnica que se consegue documentar atividades, comportamentos e/ou características de uma determinada situação sem ter de depender de terceiros. Quanto ao tipo de observação utilizada, trata-se de observação não estruturada, naturalista e participante. Isto é, uma observação realizada através de notas de campo, ou seja, do registo de tudo o que acontece e o investigador observa, tratando-se, portanto, de uma observação também naturalista. Relativamente ao grau de participação do investigador trata-se, como já foi referido, de uma observação participante em que, segundo Angrosino (2012), “o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa” (cit. in Coutinho, 2013, p. 138).

4.3. Participantes, categorias de análise, procedimentos metodológicos e discussão de resultados.

Para esta fase do estudo, optou-se pela participação de todos os alunos que constituíam a turma para que, deste modo, fosse possível fazer o levantamento dos elementos que pudessem ser fundamentais ao objetivo do mesmo. Fez-se a recolha de informação e os registos dos conteúdos, através da observação, durante duas semanas (de segunda a quarta-feira), entre os dias 30 de janeiro e 8 de fevereiro de 2017.

Relativamente à recolha de dados, foi construída uma tabela de registo cujas categorias selecionadas foram as adaptadas de Portugal e Leavers (2010) – BE e I dos alunos. Para cada categoria foram estabelecidos três indicadores e cinco níveis. Para a categoria do BE definiram-se os indicadores de Assertividade, Vitalidade e Tranquilidade (cf. anexo 1) e os cinco níveis que Portugal e Leavers (2010) consideram (cf. anexo 2). Para a I, escolheram-se os indicadores de Concentração, Persistência e Satisfação (cf. anexo 3), avaliados em cinco

níveis (cf. anexo 4). Posto isto, importa salientar que antes de recorrer a uma avaliação definitiva dos alunos em questão, procedeu-se a uma primeira avaliação, para estabelecer uma baseline dos níveis de I e BE das crianças no contexto.

Esta fase foi realizada nos dias 2 e 7 de fevereiro, entre as 10h40min.-10h50min., 14h15min-14h50min., respetivamente, nas disciplinas de português e matemática. Deste modo, foram possíveis constatar baixos níveis de BE e I nos alunos, em alguns casos na área do português, enquanto outros mais na área da matemática. Foi também durante esta fase que sobressaiu os olhares cansados e muitas vezes distantes de alguns alunos, nomeadamente a **B.S.**, o **J.D.**, o **F.**, o **F.M.**, a **J.** e a **L.O.**, assim como o levantamento de algumas preocupações a nível da aprendizagem e do comportamento dos alunos referidos no ponto 1.2.2. deste relatório.

Após análise dos dados recolhidos através da observação efetuada (cf. anexo 6), constatamos que os níveis de BE e I dos diferentes elementos da turma são díspares. Encontramos um grupo de alunos que se centram nos níveis 4 e 5 dos indicadores referenciados, enquanto outros alunos permanecem nos níveis 1, 2 e 3. Esta disparidade pode ser corroborada ao confrontármos os dados obtidos das alunas **E.**, **J.L.** e **J.** que se encontram, a todos os indicadores, nos níveis 4 e 5; enquanto a aluna **L.** ou o aluno **F.** se encontram nos níveis 1 e 2. Assim, o trabalho da docente, da aluna estagiária autora deste relatório e da sua parceira de estágio, torna-se bastante complexo, uma vez que existem estas diferenças tanto a nível de BE e I dos alunos como, consequentemente, no comportamento e atitudes que estes apresentam.

Neste sentido, e uma vez que a maioria dos alunos apresentam níveis 1, 2 e 3 nos indicadores de BE e I, tornou-se fundamental recolher informações que, direta ou indiretamente, pudessem estar na origem destes níveis e das suas atitudes e comportamentos, surgindo, assim, a segunda fase deste estudo.

5. FASE II

5.1. Objetivo

Durante a primeira fase do estudo, foram constatados níveis baixos de BE e I de alguns dos alunos da turma, entre eles o **A.**, o **F.**, a **L.**, o **J.D.** a **C.**, o **I.**, o **F.M.** e a **A.R.** Assim sendo, o objetivo principal desta segunda fase foi identificar quais os motivos e/ou razões que poderiam estar na base destes baixos níveis de BE e I.

5.2. Técnica/ Instrumento de recolha de dados e Procedimentos metodológicos

Na tentativa de perceber os baixos níveis de BE e I das crianças que, de acordo com Laevers (2003), não dependem apenas da criança, mas também de que modo a oferta educativa vai ao encontro das necessidades das crianças, recorreu-se a técnicas e instrumentos que facultassem informações pertinentes à compreensão destes baixos níveis. Primeiramente, utilizou-se a técnica de entrevista, considerada como uma poderosa técnica dado que “pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador” (Coutinho, 2013, p. 141), possibilitando o acesso a informação que não seria conseguida através de questionário.

No momento seguinte, utilizou-se a linha de vida, uma vez que acontecimentos passados e presentes, vividos como perturbadores, podem ter influência nos níveis BE das crianças e, consequentemente, nos níveis de I (Goleman, 2010).

Foi elaborado um conjunto de questões abertas que permitissem realizar uma entrevista semiestruturada, a cada um dos 14 alunos que constituíam a turma do 4º.ano, sendo esta realizada durante o período de três dias úteis, num dos gabinetes da escola, com a total privacidade dos alunos. A entrevista semiestruturada pretende que haja uma interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado em torno de vários temas, tendendo para um tema mais específico (Oliveira & Ferreira, 2014). Estas entrevistas, normalmente são conduzidas a partir de um guião onde se define e regista o essencial do que se pretende obter, embora se permita a liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2017). Este guião foi construído com o intuito de direcionar a conversação no decorrer da entrevista para o levantamento das principais razões apontadas pelos alunos como possíveis causas dos seus baixos níveis de BE e I, o que permite classificar esta entrevista, quanto à sua função, como entrevista de diagnóstico-caracterização (Amado, 2017). Após a autorização da professora cooperante, a realização da entrevista semiestruturada a cada aluno, de forma privada e individual, ocorreu durante três dias (2,6 e 7) do mês de fevereiro, num gabinete destinado à turma. Para esta fase, contou-se com a autorização tanto das crianças como da professora titular da turma e dos pais/encarregados de educação. No gabinete, apenas estavam presentes a estagiária responsável por este estudo, a colega de estágio e a criança.

Importa salientar que em todas as entrevistas e realização da linha da vida, garantiu-se a privacidade e confidencialidade dos alunos, mantendo o seu anonimato e referindo que os dados apenas serviriam para análise de um estudo realizado pelas estagiárias, na Universidade.

No fim, disponibilizou-se uma folha branca a cada aluno, para que este pudesse construir a sua linha de vida, uma vez que os alunos poderiam descrever outros momentos que os tivessem marcado, diferentes dos apontados durante a entrevista. Também o facto de perceber que perspetivas tinham estes alunos sobre a escola e sobre o esperado para o seu futuro, foram objetivos estabelecidos para esta construção da linha de vida dos alunos. Na linha de vida, solicitou-se o nome dos alunos para que fosse possível, apenas, estabelecer ligação entre o descrito na entrevista e o registado na linha da vida de cada um. Desta forma, foi possível obter o relato de cada criança face ao determinado problema e conhecer a perceção da criança face à sua visão desse problema (Carr, 2014) que neste caso, consistia no que haveria por trás da vida escolar dos alunos.

5.3. Participantes

5.3.1. Seleção dos participantes

A seleção dos 14 participantes do 4º. Ano foi intencional, não aleatória, uma vez que foi tomada a decisão de incluir no estudo apenas os alunos da turma e frequentavam o 4º.ano. Todavia, e visto que a turma era constituída por mais alunos de níveis diferentes de escolaridade, foi dada a opção de entrevista a todos, num total de 21, embora apenas os alunos do 4º. Ano (n=14) tenham sido integrados no estudo.

5.3.2. Caracterização dos participantes

Tabela 3. - Idade e sexo dos participantes

<i>Ano de escolaridade</i>	<i>Idade dos alunos</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>Sexo dos alunos</i>
4º. Ano	9 anos	3	Feminino
		2	Masculino
	10 anos	7	Feminino
		2	Masculino
Total	-	14	-

Relativamente ao grupo de alunos verificamos (tabela 3) que dez alunos são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, tendo, no sexo feminino, três alunas nove anos de idade e sete alunas, dez anos de idade, enquanto, no sexo masculino constata-se dois alunos com nove anos de idade e dois alunos com dez anos. Assim, concluímos que cinco alunos dos catorze alunos que frequentam o 4º. Ano de escolaridade encontram-se com nove anos de idade e nove alunos com dez anos de idade.

5.5. Análise e discussão dos resultados

Os resultados que se apresentam a seguir foram obtidos através do conteúdo das respostas dos alunos na entrevista efetuada e registo dos alunos aquando da realização das suas linhas de vida.

Perante as questões que definiram a estrutura da entrevista, será apresentada uma discussão relativa aos resultados obtidos pelos alunos.

Questão 1- Gostas de vir à escola?

Perante esta questão constatámos que as respostas de todos os alunos entrevistados indicam que gostam de frequentar a escola, alegando razões como “Porque aprendo coisas novas” (A.), “gosto de aprender e estar com as minhas amigas que não estou no verão.” (B.) ou porque “gosto de estudar” (D.). Também motivos como poderem construir novas amizades e encontrarem-se e conviverem com os seus amigos foram apontados como motivos: “(...) ganho amigos” (D.P.) ou “encontre-me com os meus amigos e faço novos” (E.).

Assim, é possível concluir que embora os níveis de BE e I dos catorze alunos, que frequentam o 4º. Ano de escolaridade da turma, fossem baixos, nomeadamente no que respeita à motivação destes para estarem dentro da sala de aula, estes alunos mostram gostar da escola pelo que esta lhes poderá trazer a nível do conhecimento e construção de relações interpessoais.

Questão 2- Achas a escola importante? Porquê?

Com esta questão pretendia-se que os alunos se centrassem no que a escola lhes poderia trazer de diferente para as suas vidas. Deste modo, os alunos revelaram ser o facto de “(...) aprender cada vez mais, para crescermos, e inventar coisas novas” (A.), “(...) quando for crescida posso exercer a profissão que quiser” (D.), “para aquelas pessoas que não sabem ler e fazer contas, (...) depois terem uma profissão” (F.) e “Sem escola não somos nada” (P.), os motivos para a importância da escola.

Sendo assim, é visível que os alunos percecionam a importância da escola para as suas vidas pessoais e profissionais, visto que a escola se tratar de um local de construção das suas aprendizagens, de crescimento e de um caminho para alcançarem o que pretenderem exercer futuramente.

Questão 3 - Qual a tua área disciplinar preferida?

Constatando diferenças nos níveis de BE e I dos alunos em diferentes áreas que compõe o currículo, esta questão tornou-se necessária. Assim, constatámos que a área do estudo do meio foi a mais referenciada como favorita uma vez que “gosto mais de história” (J.L.) ou “gosto de ciências” (P.), seguida da área da matemática em que os alunos apontam ser “porque gosto menos das outras” (L.W.) ou “porque gosto de fazer contas” (L.O.). Por fim, a área do Português, sendo esta apontada apenas uma vez, pela L., pois “a matemática é mais difícil”.

Perante as respostas dos alunos foi possível contrariar o pensado durante a fase de observação deste estudo uma vez que, foram nas áreas de matemática e de português que se notaram níveis mais baixos de BE e I dos alunos. Contudo, e contrariamente ao apontado pelos alunos, durante a fase de observação notaram-se níveis mais elevados a português do que a matemática o que demonstra também que, apesar dos alunos se encontrarem em níveis mais baixos do BE e I, a matemática ainda se trata de uma área pela qual os alunos referem preferência.

Questão 4 – O que achas que a escola te pode trazer de importante?

Para os alunos, a escola é um meio de atingir uma “vida melhor” (A., E., J.D.), conseguindo alcançar “uma boa profissão” (D.P.), e assim, poderem “comprar a comida, ter uma casa, pagar a renda “(F.) e possuírem “melhores condições de vida” (J.L.).

Questão 5 - O que gostas menos da escola?

Nesta questão foram referenciados apenas razões ligadas com a insatisfação perante o almoço apresentado na cantina da escola, bem como a falta de equipamentos e variedade de pisos que constituem o espaço exterior que rodeia a escola, o que demonstra que os alunos em questão mostram uma grande insatisfação perante o que lhes é disponibilizado no espaço exterior, sugerindo a colocação de espaços verdes e equipamentos onde eles possam realizar atividades e/ou brincar. Tal podemos corroborar no anexo 16.

Questão 6- Antes de frequentares esta escola, frequentaste algum jardim de infância?

Com esta questão constatámos que todos os alunos frequentaram o jardim de infância antes de frequentarem o 1º ciclo. Porém, enquanto a maioria dos alunos frequentou o jardim de infância que pertence ao mesmo centro educativo da escola, existe uma minoria que frequentou jardins fora deste centro educativo, nomeadamente em Lousada, Penafiel e Leiria. Sendo assim, verificamos que muitos alunos que frequentam esta turma, além de vizinhos, conhecem-se já desde o tempo de jardim de infância, tendo vindo a conviver sempre com eles.

Questão 7 – Do teu passado, lembras-te de...

Nesta pergunta verificámos que todos os alunos referenciaram alguns momentos de que se lembravam do passado, sendo por isso momentos que marcam as suas vidas.

Destes momentos, alguns alunos mostraram tristeza ao revelar a separação dos pais, mostraram-se saudosos pela ausência de um dos parentes, preocupados por terem sofrido acidentes de automóvel, medo e inconformação pela morte de familiares próximos, preocupação por gravidezes precoces ou preocupação pela falta de solidariedade e compreensão de alguns familiares perante a situação familiar dos alunos. Desta forma, destaco algumas das respostas dos alunos contando que “gostava muito das minhas educadoras e tenho saudades delas. (...) tenho os avós na França e tenho saudades. Só vivo com os meus pais e estou com a minha avó que vive na B.” (A.), “Vivo com a minha mãe porque o meu pai e a minha mãe chatearam-se. Ela contou-me que o meu pai andava muito à porrada com ela. Eu não me lembro de ver porque era pequenina. Quando ele veio para V., veio cá visitar-me. Costumo vê-lo algumas vezes, ele é simpático” (B.S.). A mesma aluna

referencia ainda que “costumo falar com os meus avós paternos. Os meus avos maternos não, o meu avô morreu e a minha avó é um bocadinho má. Um bocadinho não, muito má porque uma vez eu estava a defender a minha cabra e ela bateu-me”. Já a D. salienta o facto de “os meus pais se terem separado. Estou a viver só com a minha mãe e vejo o meu pai de 15 em 15 dias. A minha mãe está com outra pessoa e também tenho um irmão” a D.P., o facto de o pai ter estado no hospital e “quando a minha irmã de 15 anos, que morava comigo, saiu de casa por ter engravidado” ou a E. que destaca “quando o meu avô faleceu, era ele que tomava conta de mim. A minha mãe tem de ajudar a pagar as contas da minha avó”. O F. desabafa sobre o facto de “as minhas irmãs, que antes estavam em minha casa, e como mãe delas estava sempre a trabalhar, elas tomavam conta de mim. Agora elas andam na rua”. O J.D. fala sobre a “morte do meu avô Jorge que morreu de cancro”. A J. refere lembrar-se de “ter mudado de casa, porque eu e o meu irmão nascemos em L., mas tivemos de mudar para o A., e, como as minhas tias não ajudavam a minha mãe e a casa não tinha condições (...), tivemos de ser entregues à minha tia com quem estamos há sete anos. Agora a minha mãe está a tratar dos papéis”. Refere também o facto de não ter conhecido o pai biológico, tendo este morrido vítima de um homicídio, o facto de o parente, a quem trata por pai, usar o cinto para lhe bater perante os seus atrasos e ainda “faço bordados para o meu enxoval”. Quanto à L.O., a aluna refere o facto de “quando a minha mãe fugiu comigo, porque acho que não gostava do meu pai. Hoje, estou com a minha mãe aos sábados, vivo com o meu avô e a companheira. Gosto mais de estar em casa com o meu avô”.

Assim sendo, e de acordo com o referido pelos alunos, verificamos a peculiaridade e complexidade dos ambientes familiares em que a maioria destas crianças vive.

Perante o supracitado, o objetivo principal desta segunda fase poderá ter sido alcançado, uma vez que com as respostas obtidas das crianças constatamos que, de facto, existem razões que poderão estar subjacentes aos baixos níveis de BE e I recolhidos aquando da fase de observação, o que, em alguns casos, poderão fazer da escola, um local de descarga de sentimentos e energia destes alunos perante a vida complexa que, tão novos, já possuem.

Questões 8/9- E hoje? Sentes-te bem? Preocupado(a)? Podes dizer-me o que te preocupa?

Durante a entrevista, constatámos que embora os alunos refiram se sentirem bem, muitos foram os alunos que revelaram também se sentirem preocupados uma vez que se aproximava a realização das fichas de avaliação. Outros, destacaram motivos relacionados com o parente se encontrar fora do país, assaltos a casa dos pais ou com os atentados

terroristas que, na altura, se viviam em França e, esta criança, tinha familiares próximos a viver no país em questão.

Questão 10- Se te perguntar o que pensas fazer daqui a 5 anos, dirias...

Relativamente à percepção dos alunos perante o futuro, é possível constatar que estes pretendem continuar a sua vida escolar, sobretudo para poderem exercer uma profissão qualificada. Daqui a cinco anos, os alunos referem pensar estar “no 9º. Ano” (A.), “ir para a universidade” (B.), “gostava de ir viver para a S. Quero arranjar um bom emprego e ter uma boa casa” (B.S.), “Queria (...) dar coisas à minha irmã mais pequenina para não lhe faltar nada, queria que a minha mãe tivesse um emprego e, para mim, queria continuar na escola e ir para a Universidade” (E), “Quero estar no ciclo. Quero comer, viver e continuar a minha vida para a frente, ate chegar o fim” (F.), “Em L, (...) tenho a minha família toda lá” (J.L.) e por fim, a P. que pensa estar “no A., no B., a viajar”.

Sendo esta questão uma percepção do futuro, constata-se que estes alunos, apesar de se notar algum desinteresse, falta de motivação e olhares cansados e distantes, apresentam uma expectativa futura de continuação de escolaridade e, em alguns casos, de chegada à universidade. A salientar, o facto de alguns alunos perspetivarem num futuro, relativamente próximo, a entrada numa vida profissional e o regresso à sua terra natal.

Questão 11 – Qual é a profissão que queres exercer?

Na sequência da questão anterior, os alunos aspiram conseguir exercer profissões qualificadas, nomeadamente médicos, advogados, engenheiros, professores, estilistas e uma minoria, cabeleireiros, “Quero ser cabeleireira” (P.).

Questão 12- Se a tua festa de aniversário fosse amanhã, quem da turma convidarias?

Esta questão não fazia parte do guião inicialmente pensado para a estrutura desta entrevista, contudo foi uma questão que se tornou bastante pertinente perante os discursos que alguns alunos iam fazendo ao longo da entrevista. Assim sendo, foi através desta questão que se tornou possível concluir que, embora muitos alunos convivam com outros durante o tempo de aulas e recreio, estes não eram os mesmos alunos que convidariam para a sua festa de aniversário. Isto pode ser corroborado perante a resposta da L.O., “A P. não convidava porque o meu avô não deixa. Ela uma vez bateu-me e o meu avô disse que se eu me desse com ela que fazia queixa ao diretor. Ela bate-nos se nos juntarmos todos porque uma vez nós juntamo-nos e ela andou à mesma a perseguir-nos”.

Relativamente às linhas de vida construídas pelos alunos, constata-se uma repetição do enunciado durante o decorrer das entrevistas, contrariamente ao esperado inicialmente. Contudo, foi possível recolher a informação sobre as entradas nos jardins de infância e na escola além dos momentos em que os alunos conheceram as várias professoras estagiárias. É referenciado ainda, por um aluno, o momento em que a sua irmã mais velha sai de casa por se encontrar grávida e o nascimento do seu sobrinho. Também a morte de familiares é exposta nas linhas de vida de alguns alunos.

6. FASE III

6.1. Objetivos

Para esta fase foi estabelecido o objetivo de promover os níveis de BE e I dos alunos, mas, perante a implementação de estratégias que permitissem chegar a esse objetivo, constatou-se uma dificuldade em respeitar opiniões diferentes e de relacionamento entre alguns alunos, surgindo, deste modo, a necessidade de estabelecer um segundo objetivo para esta fase: melhorar a relação entre os alunos.

6.2. Técnica/ Instrumento de recolha de dados

Relativamente à técnica utilizada para a recolha dos dados, foi usada a técnica de observação pelos mesmos motivos que os apresentados no ponto 5.2, permitindo, *a posteriori* a elaboração de uma tabela para cada estratégia adotada, onde foram registados os níveis de BE e I dos alunos em estudo.

Quanto ao instrumento para a recolha de dados, utilizámos o registo fotográfico dos trabalhos dos alunos para que, de alguma forma, fosse possível visualizar e constatar o quanto os alunos se mostraram implicados nas tarefas e, em alguns casos, constatar o quanto as relações entre os alunos se alteraram, no que respeita ao respeito de opiniões e trabalho cooperativo.

6.3. Seleção e caracterização dos participantes

Relativamente à seleção dos participantes para esta fase do estudo, foram selecionados quatro alunos de forma aleatória, respeitando a única exigência de pertencerem a sexos diferentes. Finalizada a seleção dos participantes, foi efetuado um pedido de autorização aos alunos para a participação no estudo, referindo o objetivo principal do estudo bem como, se permitiam fazer anotações sobre o que eles faziam e que podiam desistir do estudo em qualquer momento. Também a autorização dos encarregados de educação e da professora titular da turma foi concebida.

Quanto à caracterização dos participantes, e recuperando a informação adquirida na fase I deste estudo, correspondente à fase de observação da turma, podemos referir que existem diferenças nos níveis de BE e I dos alunos. A J., apresenta-se essencialmente no nível 3 de BE o que demonstra uma postura neutra sobre a tarefa a realizar. Contudo, os seus níveis de I centram-se nos níveis 4 e 5, o que demonstram atividades com momentos intensos de concentração e persistência, mas na satisfação a aluna encontra-se no nível 3, uma vez que ao

longo da realização das tarefas vai demonstrando alguma insatisfação; O **F.**, trata-se de um aluno com constantes níveis de BE baixos, demonstrando um olhar cansado e distante, mantendo-se por isso nos níveis 1 e 2 das categorias referidas notando-se momentos sem atividade e intensidade e momentos de dificuldade de concentração. No aluno **J.D.**, verificam-se níveis de BE centrados no nível 3, apresentando uma postura neutra. Já a **I** do aluno nas tarefas, centram-se nos níveis 2 e 3, uma vez que na área de português o aluno demonstra várias dificuldades sobretudo na ortografia e interpretação. Contudo, nota-se uma persistência por parte do aluno perante as tarefas a realizar; A **L.**, apresenta níveis de BE relativamente baixos, uma vez que a aluna apresenta, fundamentalmente, uma postura neutra. Quanto aos níveis de **I**, a aluna mantém-se nos níveis mais baixos, uma vez que apresenta uma ausência de atividade ou uma atividade interrompida frequentemente, sem persistência nas tarefas.

6.4. Procedimentos metodológicos

Nesta fase do estudo, estabeleceram-se seis estratégias, estruturadas e aplicadas, em divisão com a colega de estágio, a fim de promover níveis mais elevados de BE e **I** dos alunos, assim como, promover a qualidade das suas interações. Assim sendo, apresenta-se seguidamente a tabela 4, onde se constam discriminados os dias, as áreas curriculares envolvidas e as estratégias adotadas. Na seleção das estratégias implementadas, procurou-se, essencialmente, ir ao encontro das necessidades apresentadas pelas crianças, bem como pelas preferências identificadas, designadamente, tarefas individuais apreciadas, sobretudo, pelos alunos **F., I., J., P.**, estratégias ligadas ao trabalho de grupo, momento apreciado pela maioria dos alunos desta turma, e ainda, o trabalho por projeto, unânime na satisfação de todos os elementos. Além do descrito, procurou-se, ainda, implementar estratégias que levassem os alunos a refletir sobre e a participar ativamente na construção do seu conhecimento que, de acordo com Alarcão (2013), constitui o foco principal de uma prática docente reflexiva.

A salientar, ainda, que a recolha de dados foi efetuada no período de fevereiro a maio, não esquecendo que a durabilidade do estudo se centrou, essencialmente, na aplicação e avaliação de diferentes estratégias.

Para cada estratégia foram elaboradas duas tabelas – uma para a categoria do BE e outra para a categoria da **I** - onde se encontravam as iniciais dos alunos em estudo e os cinco níveis em que os seis indicadores escolhidos seriam avaliados. A avaliação dos níveis de BE e **I** decorreu durante a implementação de cada estratégia, com cerca de 01h30min/02h00min.

de duração, privilegiando-se os primeiros 45min de atividade por permitirem observar o momento de motivação dos alunos em relação à atividade e posterior atitude dos mesmos na realização da mesma.

Tabela 4. - Dias e Estratégias aplicadas

<i>Dia</i>	<i>Área Curricular</i>	<i>Estratégia proposta</i>
13/02/2017	Matemática	Trabalho de grupo (5 elementos por grupo)
14/02/2017	Expressão plástica	Trabalho individual
15/02/2017	Português	Contextualização da aula através de uma obra literária. Trabalho em grande grupo
22/02/2017	Estudo do meio	Trabalho de grupo. (3/ 4 elementos por grupo) e trabalho de pesquisa.
06/03/2017	Português, Estudo do meio, matemática e expressão plástica	Trabalho por projeto
24/04/2017 a 18/05/2017	Português, estudo do meio, matemática e expressão plástica	Trabalho por projeto

6.5. Análise e discussão dos resultados

Face ao exposto na tabela 4, apresenta-se, em seguida, a planificação da área curricular envolvida, das estratégias utilizadas e das atividades desenvolvidas para promover os objetivos estabelecidos nesta fase do estudo, assentes na promoção dos níveis de BE e I dos alunos e na melhoria da relação entre os alunos.

➤ Dia 13/07/2017

Área curricular envolvida: Matemática

Objetivo(s):

- Consolidar os conteúdos ligados aos sólidos geométricos;
- Promover a interação entre os alunos;

Descrição da tarefa: nas mesas, estavam dispostos alguns sólidos e figuras geométricas, assim como uma planificação (Fig.1) relativa a um dos prismas retos (paralelepípedo, prisma triangular, um prisma hexagonal e um prisma pentagonal). Depois de as crianças explorarem os materiais de forma livre, foi sugerido que se focassem apenas nos sólidos e que os dividissem em poliedros e não poliedros, refletindo sobre as diferenças que permitiam distinguir um poliedro de um sólido geométrico não poliedro (Fig. 3). No mesmo seguimento foi sugerido que os alunos fizessem o mesmo para distinguir polígonos e não polígonos.

Centrados na planificação dos sólidos geométricos, foi solicitada a opinião dos alunos sobre o que pensam ser o “desenho” à sua frente. Quando encontrada a resposta, era sugerido aos alunos que construíssem o prisma correspondente ao seu grupo. Era, então, preenchida uma tabela de registo (Fig. 2), distribuída inicialmente, relativa às características e identificação do prisma. No final, foi sugerido que o grupo apresentasse aos restantes colegas as características referentes ao seu prisma.

Estratégia: Divisão da turma em quatro grupos com cinco elementos cada.

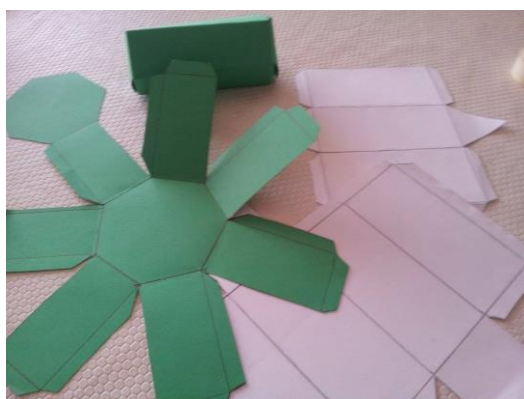


Figura 1. Exemplos de planificações e sólidos geométricos cedidos aos alunos.

Prisma triangular		Prisma retangular	
Polígono da base		Polígono da base	
N.º de faces		N.º de faces	
N.º de arestas		N.º de arestas	
N.º de vértices		N.º de vértices	

Prisma pentagonal		Prisma hexagonal	
Polígono da base		Polígono da base	
N.º de faces		N.º de faces	
N.º de arestas		N.º de arestas	
N.º de vértices		N.º de vértices	

Figura 2. Tabelas de registo dos alunos sobre as características dos sólidos geométricos.

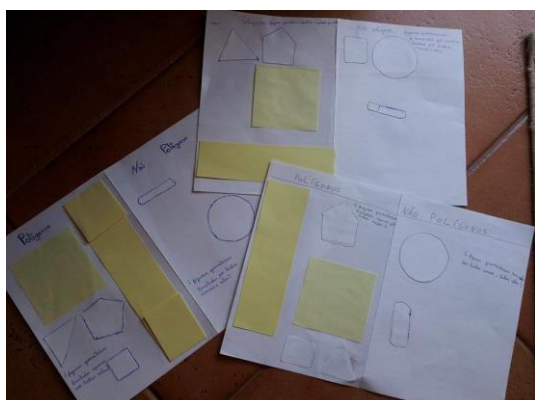


Figura 3. Exemplos de fichas de registo dos alunos.

Reflexão: esta tarefa tratou-se do primeiro trabalho de grupo sugerido enquanto professora estagiária desta turma. Uma vez que os alunos se apresentavam em diferentes níveis de aprendizagem, foi sugerido a constituição de grupos em que fizessem parte deles alunos desses diferentes níveis, envolvendo também os alunos do terceiro ano visto que, os conteúdos abordados seriam comuns aos diferentes anos de escolaridade. Esperava-se assim que, tratando-se de níveis diferentes de aprendizagem, existisse uma preocupação e disponibilidade dos que mais rapidamente chegavam às conclusões em auxiliar os restantes. Contudo, no decorrer da atividade constatou-se uma enorme insatisfação dos alunos com um nível mais elevado de conhecimentos perante os colegas do grupo e a realização da tarefa. Foi notório também, a dificuldade dos alunos em responder a questões como número de vértices, arestas e faces. Para auxiliar os alunos a chegarem às respostas, foi necessário apresentar um sólido e rever toda a matéria de identificação e caracterização dos sólidos geométricos, deixando de ser possível o trabalho em grupo e a apresentação estipulada na planificação desta atividade. Outro aspeto detetado no decorrer da atividade teve a ver com o facto de os grupos constituídos apresentarem cinco elementos, o que gerou maior disparidade de opiniões entre os alunos e consequentemente maior insatisfação entre os mesmos. Assim, foi possível constatar que, embora os alunos já tivessem abordado alguns conteúdos, quando voltamos a falar dos mesmos, é necessário revê-los, lembrando-lhes as características próprias desses conteúdos. Também para a realização de trabalhos de grupo, chegámos à conclusão de sugerir a constituição de grupos mais pequenos, com o máximo de 3/ 4 elementos.

Relativamente à avaliação dos níveis de BE e I dos alunos perante esta estratégia, podemos observar (cf. Anexo 6) que os alunos demonstraram níveis de BE médios, mas na I os alunos apresentaram níveis bastante baixos. A **J.**, no que respeita aos níveis de BE mantém-se nos níveis 3, o que evidencia uma posição neutra, mas, na I, a aluna demonstra níveis baixos, mantendo-se no nível 2 o que se refletiu nas interrupções frequentes da atividade e na insatisfação de realizar trabalho de grupo. O **F.**, foi o aluno que demonstrou níveis mais baixos de BE, mantendo-se no nível 2, o que demonstrou sinais de um desconforto emocional e, na I, apresentou-se no nível 1, pois não se envolveu na atividade, mantendo a sua concentração fora da mesma. O **J.D.**, foi o aluno que se mostrou mais implicado nesta atividade, revelando níveis relativamente altos, mantendo-se no nível 3 o que significa que o aluno se manteve numa atividade mais ou menos continuada, sem grande intensidade. Já, os seus níveis de BE, também se mantiveram altos, centrando-se no nível 4, o que se traduziu em sinais de felicidade e satisfação perante a atividade. A **L.**, foi uma aluna que também apresentou níveis baixos de BE e I, alternando os níveis dos indicadores entre o 1 e o 2, o que nos possibilitou

concluir que esta aluna além de evidenciar sinais de desconforto com a atividade, revelou uma ausência de atividade e desatenção constante.

➤ Dia 14/02/2017

Área(s) curricular(es) envolvida(s): Expressão plástica e Português

Objetivo(s):

- Estimular a criatividade e a exposição de emoções dos alunos

Descrição da tarefa: posteriormente ao questionamento dos alunos sobre o motivo pelo qual pensavam ser comemorado o dia 14 de fevereiro, foram distribuídos quatro cartões aleatoriamente, onde se encontravam diferentes histórias/lendas relacionadas com o dia em questão, para que os alunos pudessem ler aos restantes colegas e constatarem que, neste dia, se comemorava essencialmente o amor, sendo ele entre amigos, familiares ou namorados. Assim sendo, e devido ao grande interesse dos alunos na escrita de poesia, foi sugerida a construção de caligramas, onde os alunos pudessem expor as suas emoções e sentimentos perante uma pessoa querida.

Estratégia: Trabalho individual

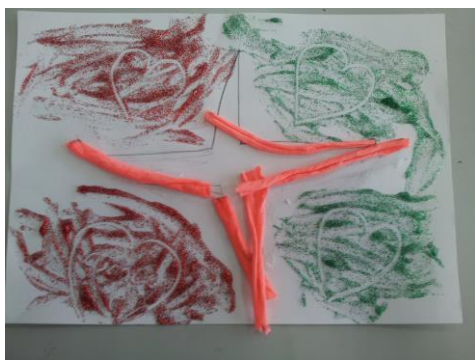


Figura 4. Trabalho individual da aluna L.



Figura 5. Trabalho individual da aluna J.L



Figura 6. Trabalho individual da aluna B.S.



Figura 7. Trabalho individual da aluna P.



Figura 8. Trabalho individual da aluna D.P.



Figura 9. Trabalho individual da aluna J.



Figura 10. Trabalho individual do aluno A.

Reflexão: com este trabalho foi esperado que os alunos, através das suas palavras, expusessem sentimentos, o que eles sentiam no momento e quem, naquele exato momento, lhes causava um sentimento de conforto, segurança e inspiração. Assim, verificámos que os alunos demonstram afeto pelos pais, mães, amigos, namoradas e, num caso específico, por uma das suas professoras estagiárias.

Nestes trabalhos, e tal como confirmado pela tabela apresentada em anexo 7, os alunos apresentaram níveis elevados de BE e I, sobretudo no que respeita à concretização prática dos seus trabalhos. Também na escrita e exposição de sentimentos, foi notória a satisfação com que os alunos realizavam a tarefa, tal como o verificado na aluna **P.** pela sua total I e satisfação na realização da tarefa. Contudo, é de salientar o aluno **F.** que, mesmo solicitando ajuda para o que desenhar, o que e para quem escrever, acabou por referenciar o agrado em entregar o seu trabalho à mãe. No entanto, e após o auxílio prestado em relação às ideias possíveis sobre o que escrever e desenhar, a ajuda não resultou para que o aluno se situasse nos níveis mais elevados de I.

Quanto à avaliação dos indicadores, a **J.**, apresentou níveis elevados tanto de BE como de I o que demonstra a total satisfação e felicidade da aluna perante a realização de um trabalho onde poderia expor os seus sentimentos com o intuito de poder entregar a quem ela gostasse. Já o **F.**, apresentou, relativamente ao BE, nível 3 e na I manteve-se no nível 2, verificando-se um constante abandono da atividade chegando mesmo a referenciar não a conseguir finalizar. No aluno **J.D.**, verificou-se níveis elevados de BE ao contrário dos níveis de I que se centram no nível 3, significando uma atividade mais ou menos continuada, mas sem grande intensidade. Isto é, o aluno vai realizando a atividade, mas não demonstra uma verdadeira motivação para a realizar. Por fim, a **L.**, apresenta sinais de algum desconforto ao realizar a atividade, mais propriamente na escrita dos seus sentimentos, mas não desiste, persistindo e chegando mesmo a finalizar a atividade.

➤ Dia 15/02/2017

Área curricular envolvida: Português

Objetivo(s):

- Motivar a turma perante a leitura de uma obra literária
- Retirar informações acerca do funcionamento da turma em grande grupo

Descrição da tarefa: após a apresentação da obra e do autor, foram solicitadas hipóteses aos alunos sobre do que poderia falar a obra em questão. Seguidamente ao registo das ideias dos alunos, partí para a leitura integral do conto, interrompendo-a de vez em quando para que os

alunos também pudessem participar na leitura do mesmo. Acabada a leitura integral do conto, foi apresentado num único diapositivo, um excerto do conto sugerindo a cópia do mesmo para os cadernos diários dos alunos onde, *a posteriori*, fossem selecionados os pronomes e os determinantes possessivos e demonstrativos, conteúdos programáticos a ser relembrados.

Seguidamente, foi feita a correção em grande grupo, surgindo a dúvida na diferenciação de determinante e pronome. Deste modo, foi solicitada a ajuda dos alunos que referiram saber dessa diferença para auxiliar os restantes. Contudo, no decorrer desta atividade, verificou-se que todos os alunos, ainda, possuíam fragilidades nesta diferenciação, surgindo assim a necessidade de a registar nos cadernos dos alunos. Por fim, foi sugerido que os alunos analisassem morfológicamente algumas frases selecionadas do conto e do excerto passado no caderno.

Também os conteúdos dos adjetivos e quantificadores numerais foram planeados para esta sessão, tendo estes sido passados para outra sessão uma vez que o tempo tornou-se escasso perante as dificuldades apresentadas pelos alunos nos conteúdos programáticos referidos acima.

Estratégia(s): Contextualização com o auxílio de uma obra literária.

Trabalho em grande grupo

Reflexão: No decorrer desta atividade constataram-se interrupções da mesma, uma vez que alguns alunos mostraram um “eu” marcado, apresentando dificuldades na troca e partilha de opiniões entre os elementos da turma. Quanto aos indicadores de BE e I, notou-se-se uma diminuição dos níveis dos alunos (tabela em anexo 8), mantendo-se nos níveis 2 e 3. Este facto poderá ser justificado pela exposição integral do conto e pouco envolvimento dos alunos e o facto de estes se encontrarem em grande grupo. Apesar do descrito, é de salientar que a aluna **J.**, mesmo após a leitura integral do conto, conseguiu manter os seus níveis no nível 4, o que poderá traduzir-se na motivação que a aluna possui para se pronunciar sobre as aprendizagens construídas anterior e momentaneamente. Já o **J.D.**, demonstrou dificuldades na leitura e interpretação do conto, revelando níveis baixos de BE (nível 2), possível consequenciado do seu desânimo perante as suas dificuldades a nível do Português, nomeadamente a leitura. Contudo, os seus níveis de I demonstram uma certa concentração, persistência na compreensão do conto e satisfação na concretização das tarefas sugeridas. O **F.**, permaneceu apático durante a leitura do conto realizada pelos colegas, negando-se a ler uma parte do mesmo quando esta lhe foi sugerida. Os seus níveis de BE, permaneceram no nível 1, demonstrando sinais de desconforto, falta de confiança e dificuldades de

assertividade. No mesmo cenário encontraram-se os seus níveis de I, demonstrando ausência de atividade. A **L.**, manteve os seus níveis de BE, no nível 2, demonstrando dificuldades em ouvir a leitura do conto e algum desconforto em manter-se na sala de aula. Na I, a aluna situou-se entre os níveis 1 e 2, demonstrando uma certa satisfação em realizar parte da leitura do conto e visualizar as ilustrações do mesmo, mas a nível de concentração e persistência a aluna revelou dificuldades, saindo da sala para ir à casa de banho ou mexendo insistentemente no seu estojo, lápis ou borracha.

Neste sentido, estabeleceu-se a necessidade de refletir sobre uma estratégia que favorecesse os níveis de BE e I nos alunos, sobretudo do aluno **F.** e da aluna **L.**, optando-se com os alunos pela realização de um trabalho de grupo que envolvesse a pesquisa e utilização das novas tecnologias, elementos apreciados por todos os alunos, inclusive o aluno **F.**

➤ Dia 22/02/2017

Área(s) curricular(es) envolvida(s): Estudo do meio e Português

Objetivo(s):

- Promover o trabalho em grupo
- Promover a pesquisa de curiosidades e interesses dos alunos
- Promover a relação entre os alunos

Descrição da tarefa: esta tarefa consistiu em realizar algo que os alunos ainda não tivessem tido oportunidade de experimentar. Nesse sentido, e sob reflexão do que os alunos tinham sugerido, optou-se por organizar grupos de 3 e 4 elementos para a pesquisa de informação e organização da mesma em cartazes para a sua posterior apresentação e exposição à turma. O tema tratou-se dos países da Europa e, desta forma, foi possível trabalhar os conteúdos programáticos estabelecidos para este tema e, ainda, os diferentes tipos de texto, nomeadamente, o texto informativo e as suas características. Assim, a turma foi dividida em grupos de três e de quatro elementos sendo distribuído um país, de forma aleatória, a cada grupo.

Estratégia(s): Trabalho de grupo

Reflexão: uma vez constatado o funcionamento complexo de grupos de cinco elementos, estabeleceu-se primeiramente que, neste trabalho de grupo, seriam instituídos no máximo grupos de quatro elementos, optando preferencialmente por grupos de três. Neste trabalho estiveram envolvidos além dos alunos do 4º. Ano, também alguns alunos do 3º., estando dois alunos deste ano em apoio individualizado.

Desde início foi notório o BE dos alunos perante a concretização deste trabalho, iniciando desde logo os trabalhos de seleção de informação nos documentos fornecidos pelas professoras estagiárias. Contudo, verificando a falta de imagens nos grupos, perante a solicitação de recolha destas e de mais informação em casa, nem todos os alunos se mostraram interessados em fazer visto ter sido disponibilizada a opção de recolher a informação no computador da escola e impressa pela professora. Mesmo assim, e uma vez recolhida toda a informação e imagens escolhidas pelos alunos durante as sessões de trabalho, os alunos mostraram-se bastante implicados na organização deste trabalho. Contrariamente ao trabalho de grupo realizado no dia 13 de fevereiro, notou-se um método de trabalho entre os diferentes grupos, conseguindo estes, mesmo que auxiliados pelas alunas estagiárias, distribuir tarefas e respeitar opiniões diferentes entre os elementos do grupo. Também a apresentação destes trabalhos, desta vez, foi conseguida, constituindo um grande potencial de I para os alunos, dada a responsabilidade atribuída de permitirem aos colegas terem acesso à informação e ao trabalho por eles concretizado.

A corroborar o descrito anteriormente apresentamos a tabela em anexo 9, onde podemos constatar o supracitado traduzido em níveis dos indicadores do BE e I dos alunos, tendo estes aumentado em todos os alunos, destacando-se o **F.** e a aluna **L.** que se mantiveram nos níveis 3, mostrando uma atividade mais ou menos continuada com sinais de satisfação. Também o aluno **J.D.** subiu os seus níveis, mostrando-se ativo e concentrado nas tarefas que lhe competiam. Ou, por outro lado, palavras proferidas pelos alunos avaliando esta proposta de trabalho “incrível”, de “integração”, “responsabilidade”, “colaboração”, “concordância”, “esforço”, e ainda de “esperança para fazer mais trabalhos de grupo”.

➤ Dia 06/03/2017

Área(s) curricular(es) envolvida(s): Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões

Objetivo(s):

- Apresentar à comunidade educativa a obra literária em estudo
- Promover a interação e o relacionamento entre os alunos

Descrição da tarefa: esta tarefa surgiu no âmbito de uma proposta da biblioteca escolar para a semana da leitura, que consistia no trabalho exaustivo de uma obra literária. Sendo a obra fornecida para esta turma acerca de incêndios e florestas, surgiu a oportunidade de realizar um projeto que fosse transversal ao currículo. Desta forma, e visto a dimensão da obra, foi sugerido que os alunos trabalhassem os capítulos por grupos, sendo cada capítulo distribuído a um dos grupos, constituídos por três elementos cada um. Relativamente ao

projeto, este foi delineado com os alunos, chegando à conclusão de que com este projeto seria possível trabalhar português na elaboração de guiões de leitura, escrita de textos informativos e planeamento do projeto de uma floresta. Já a matemática, os alunos decidiram colmatar os conhecimentos já adquiridos sobre a planificação e caracterização dos sólidos geométricos, usando-os para a construção de árvores, tocas e túneis dos animais que compõem a floresta portuguesa. Com isto, é trabalhada também a área do estudo do meio, realizando bilhetes de identidade para as árvores e animais da floresta portuguesa e as causas, consequências e prevenções dos incêndios. Como o projeto assentava na construção de uma maquete, a área de expressão plástica foi também envolvida.

Estratégia(s): Trabalho por projeto.

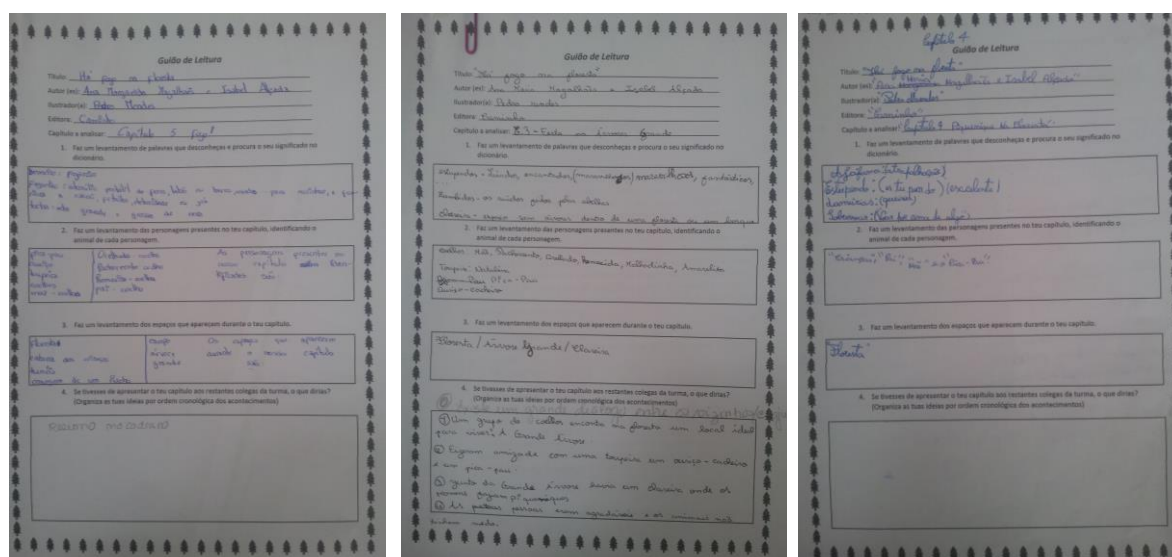


Figura 11. Exemplos das fichas de leitura realizadas pelos alunos.



Figura 12. Preparação para a construção da maquete



Figura 13. Construção da maquete



Figura 14. Preparação do painel da maquete



Figura 15. Exposição do painel e da respetiva maquete

Reflexão: com a realização deste projeto, constatou-se um elevado nível de I por parte dos alunos e um aumento dos seus níveis de BE na realização das tarefas necessárias à realização deste projeto, o que influencia diretamente a subida dos níveis de BE e I dos alunos.

Foi possível a I constante do aluno **F.** que constituía uma preocupação acrescida, visto serem poucas as tarefas em que se conseguia fazer o aluno se envolver. Ainda sobre a fase de realização e concretização do projeto, notaram-se algumas insatisfações por parte da aluna **J.** em constituir grupos, preferindo na maioria das vezes fazer o trabalho individualmente. Todavia, a sua atitude foi se modificando no decorrer do projeto, chegando mesmo a auxiliar os alunos que se mostravam com mais dificuldades ou fragilidades na concretização da tarefa.

Com o descrito, é possível comprovar que para implicar os alunos é fundamental que a atividade apresente uma certa importância e duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível nos níveis de BE e I das crianças que não têm a vontade de se bebruchar durante dias sobre um determinado problema (Perrenoud, 2000).

Assim, estabeleceu-se a rotação dos grupos para que todos pudessem ter oportunidade de desenhar planificações e construir sólidos geométricos, selecionar informação e elaborar textos informativos, bem como ilustrar fichas de leitura, bilhetes de identidade dos animais e árvores da floresta portuguesa e ainda, que todos pudessem intervir na construção da maquete da turma, passando também por diferentes salas e ambientes.

No anexo 10, verificamos que a aluna **J.**, no geral, manteve-se completamente implicada e totalmente satisfeita na realização do projeto. Nos restantes alunos, deparámo-nos com o aumento dos níveis de BE e I, até mesmo nos alunos que, normalmente, apresentavam níveis mais baixos dos indicadores em estudo, sobretudo no aluno **F.** e na aluna **L.** Relativamente ao **F.**, tal como já foi referido, foi conseguido uma I nas tarefas e até que o aluno se expusesse na frente da turma, pela primeira vez, para apresentar aos seus colegas, o capítulo do conto que correspondeu ao grupo dele. Na aluna **L.**, notou-se uma melhoria sobretudo no indicador de persistência e concentração, demonstrando interesse na realização da atividade.

➤ De dia 24/04/2017 ao dia 18/05/2017

Área(s) curricular(es) envolvida(s): Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões

Objetivo(s):

- Perceber a importância da ajuda do outro para a concretização de um produto final

Descrição da tarefa: Perante os elevados níveis conseguidos através da realização do projeto desenvolvido anteriormente e do interesse demonstrado pelos alunos em realizar novos projetos, em que todos pudessem dar o seu contributo e que ao mesmo tempo que os construía trabalhavam todas as áreas curriculares, foi decidido junto dos alunos realizar um projeto para o 3º. período letivo sobre a cidade de A., por se tratar da cidade em que os alunos viviam e por quererem construir mais conhecimentos acerca dela e do que ela é capaz de fornecer aos seus habitantes e visitantes. Assim sendo, com a ajuda de todos os elementos da turma, decidiu-se construir um livro, onde além de apresentar a situação geográfica, história e gastronomia da cidade, contasse com um espaço onde os alunos pudessem expor a sua visão sobre a cidade, mostrar as suas aptidões para a construção de poemas e/ou ilustrações dos principais elementos característicos da cidade. Deve ser salientado, ainda, que este projeto teve a durabilidade de um mês, tendo por isso sido avaliado em diferentes fases da realização do projeto, sendo a sua avaliação realizada sob forma de levantamentos escritos, apresentando-se, em anexo 11, uma tabela construída tendo por base esses registos.

Reflexão: A **J.**, foi uma das alunas que mais mostrou interesse e satisfação na realização das tarefas para a construção do projeto final, mantendo-se nos níveis máximos de BE e I. O **F.**, apesar de se mostrar cansado e com olhar distante, mostrou-se com alguma vitalidade e tranquilidade na realização das tarefas assim como, um surgimento de uma persistência sobre as atividades que, anteriormente, não apresentava. Importa salientar o facto de o aluno mostrar falta de confiança na realização das suas tarefas e, após a intervenção positiva dos professores, ser notória a sua persistência em melhorar a sua atividade. Quanto ao **J.D.**, foi possível despertar o interesse pela escrita, mesmo com a sua fragilidade ao nível da ortografia, elevando assim os seus níveis de BE e I, aquando a construção deste projeto. Já a **L.**, embora ainda muito pouco assertiva e persistente, demonstrou-se implicada na realização das suas tarefas mesmo que ainda tenha períodos de desconcentração.

Perante o descrito relativamente aos níveis de BE e I apresentados pelos alunos do decorrer deste projeto, é possível verificar que, a par de todo o seu processo de construção, é possível que todos os alunos participem da forma que a eles lhes pareça mais adequada e pertinente a esta realização. Durante o desenrolo deste projeto, todos os alunos passaram pelas diferentes “estações” que constituíam a finalização deste projeto, tais como pesquisa, seleção de informação, tratamento da informação, seleção de imagens, construção e decoração das páginas, montagem do livro. Esta “divisão” por áreas, sugerida e acordada entre todos os alunos da turma, permitiu que todos pudessem realizar tarefas diferentes, de acordo com as suas preferências, finalidade estabelecida no início do alinhamento deste projeto, com os alunos.

Com este projeto além de melhorar a relação entre os alunos e permitir que estes se apercebessem da importância de trabalhar em grupo, foi possível trabalhar todos os conteúdos programáticos estabelecidos inicialmente para o 3º. Período letivo, dos quais se destacam na área da matemática, os mosaicos, as frações e medidas de comprimento e quantidade; na área do estudo do meio, as serras e os rios, a poluição e os setores económicos; na área do português, os diferentes tipos de texto e a escrita criativa, e, por fim, a área de expressões plásticas associada a todas as outras áreas.

No final, os alunos avaliaram o projeto como sendo “único”, de “colaboração”, em que foi possível “criar elos de amizade” e ainda, salientaram a palavra “equipa”, sendo esta a palavra que melhor caracterizou este projeto, uma vez que o objetivo para ela acordado foi atingido com sucesso.

Conclusão

A terminar o presente relatório não se pode deixar de salientar a importância da presença de um docente reflexivo, visto que foi através desta prática que foi possível desenvolver, organizar e mediar todo o trabalho envolvido no desenvolvimento do presente relatório de estágio, não esquecendo a relevância desta prática reflexiva para a promoção de níveis de BE e I mais elevados nos alunos.

Deste modo, e na tentativa de superar os desafios que a sociedade atual coloca ao papel do educador/professor, tentou-se ultrapassar essas mudanças centrando o papel do docente em alguém capaz de orientar e facilitar as aprendizagens socorrendo-se de estratégias interativas, que utilizassem as novas tecnologias e novos campos e modalidades de intervenção face à realidade social (Cunha, 2008). Para estas estratégias, tal como refere Cunha (2008), recorreu-se a técnicas que favorecessem o BE das crianças e, consequentemente do nível de I das mesmas.

Assim sendo, as estratégias adotadas passaram do trabalho individual, ao trabalho por projeto passando pelo trabalho em grupos de diferentes elementos. A opção destas estratégias surgiu das necessidades que os diferentes alunos da turma iam demonstrando no decorrer da PPS. Uma vez que na Fase I deste estudo se tinham constatado níveis baixos de BE e I dos alunos, a par de um “eu” bastante marcado em algumas das crianças, optou-se pela estratégia de trabalho de grupo de cinco elementos, verificando-se uma disparidade de opiniões entre os elementos dos vários grupos e níveis baixos de BE e I entre alguns alunos, sobressaindo a necessidade de trabalhar individualmente para que fosse possível, a reflexão docente sobre as estratégias que melhor respondiam às necessidades desses alunos com baixos níveis de BE e I. Deste modo, foi possível verificar que, embora alguns alunos preferissem o trabalho individual, a maioria dos elementos da turma mostravam um elevado apresso pelo desenvolvimento de trabalhos de grupo. Com a proposta de trabalho de uma obra literária, realizada pela responsável da biblioteca da escola, para posterior apresentação e envolvimento da comunidade escolar, alguns alunos mostraram-se interessados na realização de um trabalho de grupo, enquanto outros, preferiram o trabalho individual. Tendo o descrito em atenção, julgou-se necessário chegar a um acordo entre todos os elementos relativamente ao tipo de estratégia a desenvolver, chegando-se à conclusão de realizar um projeto, em que todos poderiam participar, com diferentes papéis, com maneiras e formas diferentes de trabalhar, mas que, quando tudo fosse aglomerado, chegassem ao

resultado final idealizado por todos os elementos. Assim, e como verificádo anteriormente, foi possível elevar os níveis de BE e I de todos os alunos.

Trabalhar por projeto, nas palavras de Abrantes, Figueiredo e Simão (2002), engloba um conjunto de aspetos fundamentais, dos quais a intencionalidade da atividade, com um objetivo associado a um produto final; uma margem de iniciativa e autonomia dos envolvidos, favorecendo a cooperação entre os mesmos; a autenticidade, envolvendo alguma originalidade; a complexidade e a incerteza e, por fim, o seu carácter prolongado e faseado. Um trabalho por projeto distingue-se de outras perspetivas de trabalho pela integração de concepção e execução, isto é, pela ausência de separação entre quem pensa e quem faz (Abrantes, Figueiredo, & Simão, 2002). Todavia, conceber, realizar e avaliar um projeto não é uma tarefa fácil, nem para os alunos, nem para os educadores/professores. Implica um esforço e envolvimento pessoal além de uma gestão de situações complexas que podem surgir. Como afirma Boutinet (cit. in Abrantes, Figueiredo, & Simão, 2002), o projeto está associado a uma pedagogia de incerteza, mas ao mesmo tempo, apresenta um enorme potencial educativo, permitindo tirar partido da motivação intrínseca dos alunos além de, constituir um meio para a “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Artigo 3º, decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro, p. 259). E foi o constatado durante o desenvolvimento do primeiro projeto nesta turma, optando-se posteriormente, com os alunos, pela realização de um outro projeto a desenvolver durante o 3º período letivo. A par deste projeto, e de todas as outras estratégias colocadas em prática, mais do que conteúdos programáticos, o principal objetivo centrou-se na educação para a cidadania. Ou seja, tentámos criar situações que além de facilitarem as aprendizagens dos alunos, permitissem que os mesmos construíssem os seus próprios valores. Segundo Perrenoud (2000), começar com este tipo de trabalho didático, permite perceber que “uma educação para a cidadania não pode ser limitada a uma grade horária”(p.142).

Posto isto, não poderei deixar de enunciar a importância deste estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que constituíu um grande desafio para mim, enquanto iniciante profissional. Contudo, foi no decorrer da prática pedagógica que construí a minha maior aprendizagem acerca do trabalho docente. Não foi fácil adaptar-me a uma realidade com a qual nunca tinha tido contacto, a par da falta de compreensão entre os diferentes elementos da turma. No entanto, penso ter conseguido ultrapassar esses obstáculos à medida que me centrava no que queria que aquelas crianças fossem, no que elas me poderiam dar de melhor e onde elas poderiam chegar, dando o melhor de mim, para que elas percebessem que estava naquele lugar para os ajudar em tudo o que eles precisassem,

dentro e/ou fora da escola. Para as crianças, este estudo também constituiu uma importância relevante, pois além de permitir a participação ativa da criança na sua própria edificação, contribuiu para as expectativas referidas pelas crianças, em relação ao seu futuro obtidas através dos instrumentos metodológicos deste estudo: Entrevista semi-estruturada e Linha de vida.

Neste sentido, um educador/professor tem, a meu ver, a responsabilidade de mais do que ensinar, mais do que facilitar e mediar a construção das aprendizagens das suas crianças, apaixonar-se pela arte de educar, pois tal como refere João Paiva (2007), “o fascínio será sempre a mola do professor (...) para animar o mundo” (p.111).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Figueiredo, C. C., & Simão, A. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (2011). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, N. (1992). *Formação de Professores. Pensar e Fazer*. São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3 ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). (A. Faria, Trad.) Espanha: The McGraw-Hill Companies.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Brasília: Plano Editora.
- Carr, A. (2014). *Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente. Uma Abordagem Contextual*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2 ed.). Coimbra: ALMEDINA.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Decreto Lei nº6/2001 de 18 de janeiro. *Define e regulamenta os princípios orientadores para a gestão curricular*. Acedido a 21 de outubro.2017. Disponível em www.ipt.pt/tomar/apegp/DL6_2001.doc

Decreto Lei nº. 1/2016 de 6 de janeiro. *Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa*. Ministério Público. Acedido a 06 de dezembro de 2017. Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2488&tabela=leis&so_miolo=

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.

Font, M. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem: Formação de Professores e Aplicação na Escola*. Porto: Edições ASA.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Laevers, F. (1995). *An Exploration of the Concept of Involvement as an Indicator for Quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE.

Laevers, F. (2003). *Experiential education. Making care and education more effective through well-being and involvement*. In Laevers, F. and Heylen (2003). *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*. Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press.

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estratégias de Aprendizagem*. (A. Bermejo, Trad.) Madrid: Santillana.

Nóvoa, A. (1988). *Um Tempo de Ser Professor*. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, LDA .

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. (I. L. Mendes, R. Correia, & L. S. Gil, Trans.) Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Chantraine-Demilly, L., García, C. M., Gómez, A. P., Popkewitz, S. T., Shön, D. A., & Zeichner, K. (1992, b). *Os Professores e a Sua Formação* (1ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nunes, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva. Portfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação. Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.

Pacheco, A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Paiva, J. (2007). *O Fascínio de Ser Professor*. Lisboa: Texto Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. (P. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Santos, P. (2003). *A ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM INTERVENÇÃO PRECOCE Na formação, supervisão e intervenção* (Vol. XVII (1)). Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 5 de outubro de 2017, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a08.pdf>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo. Fundamentos e Estratégias* (2 ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations*. (3 ed.). London: Collier Macmillan.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Shön, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stake, R. (2016). *A arte da Investigação com Estudos de Caso* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª atualizada ed.). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz Lourenço, M. M. (1988). *Estilo de interação do professor com crianças com e sem necessidades educativas especiais- Bem-estar emocional e Implicação da criança*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vygotsky, L., Luria, A., & Leontiev, A. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Edusp.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Anexos

Índice dos Anexos

Tabelas essenciais à compreensão do indicadores e níveis de BE e I.....	71
Anexo 1 – Descrição dos Indicadores de BE.....	71
Anexo 2- Descrição dos níveis de BE	73
Anexo 3- Descrição dos indicadores de I.....	75
Anexo 4 – Descrição dos níveis de I.....	76
Tabelas de avaliação do BE e I dos alunos	78
Anexo 5 - Tabela de avaliação do BE e I dos alunos aquando da fase de observação do estágio	78
Anexo 6- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 13/02/2017	82
Anexo 7- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 14/02/2017	83
Anexo 8 - Tabela de Níveis de BE e I dos participantes no dia 15/02/2017.....	84
Anexo 9- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 22/02/2017	85
Anexo 10- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 06/03/2017	86
Anexo 11- Tabela de níveis de BE e I dos participantes durante o período de 24/04/2017 – 18/05/2017	87
Transcrição das Entrevistas dos alunos	88
Anexo 12- Pergunta 1: Gostas de vir à escola?	88
Anexo 13 – Pergunta 2: Achas a escola importante? Porquê?	88
Anexo 14 – Pergunta 3: Qual é a tua área curricular preferida?	89
Anexo 15- Pergunta 4: O que achas que a escola te pode trazer de importante?	90
Anexo 16 – Pergunta 5: O que menos gostas na escola?	90
Anexo 17 – Pergunta 6: Antes de frequentares esta escola, frequentaste algum Jardim de Infância?	91
Anexo 18- Pergunta 7: Do teu passado, lembras-te de.....	92
Anexo 19 – Pergunta 8: E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?	93
Anexo 20- Pergunta 9: Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?....	94
Anexo 22 – Pergunta 11: Que profissão queres exercer?	95

Anexo 23- Pergunta 12: Se a tua festa de aniversário fosse amanhã, quem da turma convidarias?	96
Linhas de Vida dos Alunos	98
Aluno A.	98
Aluno B.	98
Aluno B.S.	98
.....	99
Aluno D.P.	99
.....	99
Aluno E.	99
.....	100
Aluno F.....	100
Aluno J.	100
Aluno J.D.	100
Aluno J.L.....	101
Aluno L.....	101
.....	101
Aluno L.O.	101
Aluno L.W.	102
Aluno P.	102
Anexo 24 - Registo Fotográfico das páginas do Livro construído pelos alunos sobre o projeto “Aveiro”	103
.....	104

Tabelas essenciais à compreensão dos indicadores e níveis de BE e I

Anexo 1 – Descrição dos Indicadores de BE

INDICADORES DE BEM-ESTAR EMOCIONAL (adp. Portugal & Laevers, 2011, pp. 21, 22)	DESCRIÇÃO DO INDICADOR
Abertura e recetividade	<ul style="list-style-type: none"> - Criança recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; - Não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.
Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança consegue adaptar-se rapidamente a diferentes/novas situações, desfrutando dessas novas oportunidades; - As situações-problema ou frustrações não prendem a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para criar compromissos.
Autoconfiança e autoestima	<ul style="list-style-type: none"> - A criança irradia autoconfiança, expressando-se à vontade e, quando esta é confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Quando esta possibilidade se verifica, a criança não fica “arrasada” nem atribui este fracasso ao seu <i>falhanço</i> enquanto pessoa, admitindo que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir <i>um zero</i> enquanto pessoa.
Assertividade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança sente-se à vontade, adotando uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é; - Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou conforto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g., pedir um brinquedo); - É capaz de identificar algo de injusto, sendo capaz de objetar esse ato; - A criança é assertiva, não aceitando facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.
Vitalidade	<ul style="list-style-type: none"> - A criança transborda de vida e energia, visíveis nas suas expressão facial e postura; - Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela da criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, é a última a levantar-se...
Tranquilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.

Alegria	<ul style="list-style-type: none"> - A criança demonstra contentamento, retira prazer do que está a fazer e a experienciar, da forma “certa”; - Se a alegria da criança é, muitas vezes, visível e audível, outras vezes as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito discretas.
Ligação consigo próprio	<ul style="list-style-type: none"> - A criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e contato consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Anexo 2- Descrição dos níveis de BE

NÍVEIS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL (adap. Portugal & Laevers, 2011, pp. 22,23)	DESCRIÇÃO
1. Muito baixo	<ul style="list-style-type: none">- Crianças triste que evidenciam sinais claros de desconforto;- Tensão corporal;- A criança demonstra a sua tristeza, quebrando coisas ou magoando outras crianças, evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo;- A criança evita contacto, isolando-se; com medo de falhar, sujando as calças e/ou a cama, com queixas psicossomáticas.- A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado;- Estas crianças não demonstram vitalidade ou autoconfiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades e assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.
2. Baixo	<ul style="list-style-type: none">- As crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade.- Estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade.- A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas”.- O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional, sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas.- Evidenciam um relativo bem-estar emocional, mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala.
3. Médio/Neutro ou flutuante	<p>-As crianças cotadas com o nível 3 parecem estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança.</p> <p>O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideias, mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e, embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus</p>

	desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.
4. Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade, sendo que os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. - Boas relações o mundo; - Apresentam claros sinais de bem-estar, podendo ocasionalmente, surgirem sinais de desconforto. - A entrada de desconhecidos na sala de aula, pode gerar perturbação, no entanto, através da interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.
5. Muito alto	<ul style="list-style-type: none"> - Sentem-se como “peixe na água”, confortáveis; - Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima; - Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. - A criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas; - Possui autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater, sendo que uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

Anexo 3- Descrição dos indicadores de I

INDICADORES DE IMPLICAÇÃO (adap. Portugal & Laevers, 2011, pp. 27,28)	DESCRIÇÃO DO INDICADOR
Concentração	A atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referencia para o observador é o olhar da criança.
Energia	A criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.
Complexidade e criatividade	Observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.
Expressão facial e postura	Os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.
Persistência	Quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.
Precisão	As crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes preocupando-se sobretudo em “despachar”.
Tempo de reação	As crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Também respondem com capacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.
Expressão verbal	Os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriam, o que conseguiram.

Satisfação	Elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.
-------------------	--

Anexo 4 – Descrição dos níveis de I

NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO (adap. Portugal & Laevers, 2011, pp. 28,29)	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
1. Muito baixo – ausência de atividade	Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não faz nada, apenas “está ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareça ter consciência da própria ação.
2. Baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida	Este nível atribui-se à criança que apenas ocasionalmente realiza uma atividade (faz um <i>puzzle</i> , escuta uma história ou faz um desenho), embora, a maior parte do tempo, a criança não esteja verdadeiramente envolvida em qualquer atividade (anda de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança-
3. Médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade	O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua, rotineiro, sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente, aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivo e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

<p>4. Alto – atividade com momentos</p>	<p>O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estas ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança, que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.</p>
<p>5. Muito alto – atividade intensa e continuada</p>	<p>Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Exige grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.</p>

Tabelas de avaliação do BE e I dos alunos

Anexo 5 - Tabela de avaliação do BE e I dos alunos aquando da fase de observação do estágio

Alunos	Sexo	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
			Assertividade	Vitalidade	Tranquilidade	Concentração	Persistência	Satisfação
A.	M	1						
		2	X			X	X	
		3		X	X			X
		4						
		5						
B.	F	1						
		2	X			X	X	X
		3		X	X			
		4						
		5						
B.S.	F	1						
		2		X		X	X	
		3	X		X			X
		4						
		5						
D.	F	1						
		2	X	X		X	X	
		3			X			X
		4						
		5						
D.P.	F	1						
		2						
		3	X		X	X		
		4		X			X	X
		5						
E.	F	1						

		2						
		3						
		4	X	X	X			
		5				X	X	X
F.	M	1	X			X	X	
		2		X	X			X
		3						
		4						
		5						
J.L.	F	1						
		2						
		3	X					
		4		X				
		5			X	X	X	X
J.D.	M	1						
		2				X		
		3	X	X	X		X	X
		4						
		5						
J.	F	1						
		2						
		3		X	X			X
		4	X					
		5				X	X	
L.W.	M	1						
		2	X					
		3				X	X	
		4		X	X			X
		5						
L.	F	1	X			X		
		2					X	X
		3		X	X			
		4						

		5						
L.O.	F	1						
		2				X		
		3	X	X	X		X	X
		4						
		5						
P.	F	1				X		
		2	X				X	X
		3						
		4		X	X			
		5						
A.F.	F	1				X	X	
		2	X					X
		3		X	X			
		4						
		5						
C.	F	1						
		2	X	X		X	X	
		3						X
		4			X			
		5						
I.	M	1	X	X	X	X	X	X
		2						
		3						
		4						
		5						
F.M.	M	1	X			X	X	
		2			X			X
		3		X				
		4						
		5						
M.	F	1						
		2				X		

		3	X	X	X		X	X
		4						
		5						
A.G.	M	1						
		2	X					
		3		X	X	X	X	X
		4						
		5						
A.R.	F	1	X			X	X	
		2		X	X			X
		3						
		4						
		5						

(A **Bold** encontra-se a avaliação dos níveis de BE e I dos alunos do 3º.ano.)

Anexo 6- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 13/02/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2				X	X	X
	3	X	X	X			
	4						
	5						
F.	1	X			X	X	X
	2		X	X			
	3						
	4						
	5						
J.D.	1						
	2						
	3	X			X	X	X
	4		X	X			
	5						
L.	1				X	X	
	2	X	X	X			X
	3						
	4						
	5						

Anexo 7- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 14/02/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2						
	3						
	4						
	5	X	X	X	X	X	X
F.	1						
	2				X	X	X
	3	X	X	X			
	4						
	5						
J.D.	1						
	2						
	3	X			X	X	X
	4		X	X			
	5						
L.	1						
	2	X	X	X			
	3				X	X	X
	4						
	5						

Anexo 8 - Tabela de Níveis de BE e I dos participantes no dia 15/02/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2						
	3						
	4	X	X	X	X	X	X
	5						
F.	1	X	X	X	X	X	X
	2						
	3						
	4						
	5						
J.D.	1						
	2	X	X	X			
	3				X	X	X
	4						
	5						
L.	1				X	X	
	2	X	X	X			X
	3						
	4						
	5						

Anexo 9- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 22/02/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2						
	3						
	4						
	5	X	X	X	X	X	X
F.	1						
	2						
	3	X	X	X	X	X	X
	4						
	5						
J.D.	1						
	2						
	3						
	4	X	X	X	X	X	X
	5						
L.	1						
	2						
	3	X	X	X	X	X	X
	4						
	5						

Anexo 10- Tabela de níveis de BE e I dos participantes no dia 06/03/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2						
	3						
	4						
	5	X	X	X	X	X	X
F.	1						
	2						
	3		X	X			
	4	X			X	X	X
	5						
J.D.	1						
	2						
	3						
	4	X	X	X	X	X	X
	5						
L.	1						
	2	X					
	3		X	X		X	
	4				X		X
	5						

Anexo 11- Tabela de níveis de BE e I dos participantes durante o período de 24/04/2017 – 18/05/2017

Alunos	Níveis dos indicadores	Bem-estar			Implicação		
		<i>Assertividade</i>	<i>Vitalidade</i>	<i>Tranquilidade</i>	<i>Concentração</i>	<i>Persistência</i>	<i>Satisfação</i>
J.	1						
	2						
	3						
	4						
	5	X	X	X	X	X	X
F.	1						
	2						
	3		X				
	4	X		X	X	X	X
	5						
J.D.	1						
	2						
	3						
	4	X					
	5		X	X	X	X	X
L.	1						
	2						
	3	X			X	X	
	4		X	X			X
	5						

Transcrição das Entrevistas dos alunos

Anexo 12- Pergunta 1: Gostas de vir à escola?

- **Aluno A:** “Sim. Porque aprendo coisas novas”.
- **Aluno B:** “Sim, porque gosto de aprender e estar com as minhas amigas que não estou no verão... sinto-me um bocado fora de casa. Gosto mais de brincar na rua do que em casa”.
- **Aluno B.S.:** “Sim, porque eu gosto de aprender e estudar”.
- **Aluno D:** “Sim, porque gosto de estudar”.
- **Aluno D.P.:** “Sim, porque aprendo coisas novas e ganho amigos”.
- **Aluno E.:** “Sim, porque aprendo novas coisas. Eu sou muito curiosa e encontro-me com os meus amigos e faço novos. E também faço atividades”.
- **Aluno F.:** “Sim, porque eu gosto de estudar estudo do meio e de dar a história e também gosto do português... às vezes gosto e às vezes eu não gosto. A matemática não gosto porque tenho muitas dificuldades”.
- **Aluno J.:** “Sim, porque faço coisas novas e porque gosto de estar muito com a professora e as professoras estagiárias”.
- **Aluno J.D:** “Sim, porque assim posso aprender a estudar e ter amigos”.
- **Aluno J.L.:** “Sim, muito. Porque gosto de estudar e estão cá os meus amigos”.
- **Aluno L.:** “Gosto”.
- **Aluno L.O.:** “Sim, porque acho que é divertido e gosto de aprender”.
- **Aluno L.W.:** “Sim, porque posso passar tempo com os meus amigos e também aprendo coisas novas”.
- **Aluno P.:** “Sim, gosto, porque gosto de aprender, porque sem escola também não somos nada”.

Anexo 13 – Pergunta 2: Achas a escola importante? Porquê?

- **Aluno A:** “É importante ... devemos aprender cada vez mais para crescemos e inventarmos coisas novas”.
- **Aluno B:** “A escola é importante por aprendemos...não ficamos burras e podemos ter uma vida melhor”.
- **Aluno B.S.:** “É, porque ensina as pessoas e porque também, quando formos grandes pudermos ter uma empresa e ser ricos”.

- **Aluno D:** “Sim, porque posso aprender. Porque quando for crescida posso exercer a profissão que quiser... se estudar tenho uma vida boa”.
- **Aluno D.P.:** “Sim. Para ficarmos inteligentes e termos uma boa profissão”.
- **Aluno E.:** “Sim, porque aprendemos novas coisas e quando estudamos podemos ter uma vida boa”.
- **Aluno F.:** “Sim, para aquelas pessoas que não sabem ler e fazer contas para depois essas pessoas aprenderem e terem uma profissão”.
- **Aluno J.:** “Sim, muito. Porque estudar em casa é muito aborrecido e na escola porque temos mais coisas para fazer e é menos aborrecido”.
- **Aluno J.D.:** “Sim, porque assim posso aprender a falar e não dar tantos erros”.
- **Aluno J.L.:** “Sim, serve para nós aprendemos”.
- **Aluno L.:** “Sim. Porque se não, não aprendia”.
- **Aluno L.O.:** “Sim, porque temos de aprender para quando formos grandes não termos de andar a limpar as folhas”.
- **Aluno L.W.:** “Sim, para saber fazer gráficos, escrever textos e outras coisas”.
- **Aluno P.:** “Sim. Sem escola não somos nada”.

Anexo 14 – Pergunta 3: Qual é a tua área curricular preferida?

- **Aluno A:** “Gosto de desporto... Mais de matemática e estudo do meio. De português não gosto lá muito, porque dou muitos erros”.
- **Aluno B:** “Matemática. Tenho mais dificuldade em estudo do meio”.
- **Aluno B.S.:** “Matemática”.
- **Aluno D.:** “Estudo do meio porque gosto mais de ciências”.
- **Aluno D.P.:** “Gosto de xadrez e ginástica... Estudo do Meio, porque gosto de história”.
- **Aluno E.:** “Gosto de todas, mas gosto mais de estudo do meio e de matemática, porque em português tenho mais dificuldades nos erros”.
- **Aluno F.:** “Estudo do meio”.
- **Aluno J.:** “Gosto de todas”.
- **Aluno J.D.:** “Matemática e também gosto de estudo do meio”.
- **Aluno J.L.:** “Estudo do meio, porque gosto mais de história”.
- **Aluno L.:** “Português e Estudo do Meio. A matemática é mais difícil”.
- **Aluno L.O.:** “Matemática, porque gosto de fazer as contas”.
- **Aluno L.W.:** “Matemática. Gosto menos das outras”.
- **Aluno P.:** “Ciências e desporto”.

Anexo 15- Pergunta 4: O que achas que a escola te pode trazer de importante?

- **Aluno A:** “Para a nossa criatividade, inteligência... estudar permite ter uma vida melhor”.
- **Aluno B.:** “Por causa do mesmo que já disse antes”.
- **Aluno B.S.:** “Boas condições de vida”.
- **Aluno D.:** “Eu quando crescer posso ser professora e ensinar”.
- **Aluno D.P.:** “Ajuda-nos a termos uma boa profissão”.
- **Aluno E.:** “Dar uma vida melhor”.
- **Aluno F.:** “A escola traz-me de importante os amigos, traz-me a vida e um emprego para ganhar dinheiro para comprar a comida, ter uma casa, pagar a renda, etc”.
- **Aluno J.:** “Eu não penso nessas coisas. Para aprender, porque um dia vamos precisar de saber ler, escrever, ...”.
- **Aluno J.D.:** “Colegas, aprendizagens, ter uma vida melhor”.
- **Aluno J.L.:** “Porque acho que a escola vai ser importante para a minha vida, a escola possibilita ter um bom trabalho e uma vida com melhores condições”.
- **Aluno L.:** “Não sei”.
- **Aluno L.O.:** “Saber ler, a escola dá-nos ensinamento”.
- **Aluno L.W.:** “Sim, porque se não houvesse escola os meninos não tinham tanta educação e não podiam aprender coisas. A escola permite que as pessoas ganhem mais dinheiro e isso tudo”.
- **Aluno P.:** “Para ser cabeleireira. Não sei o ano que quero estudar, porque o meu pai é que sabe, mas eu acho que é ate ao 8º ano”.

Anexo 16 – Pergunta 5: O que menos gostas na escola?

- **Aluno A:** “Gosto de tudo”.
- **Aluno B:** “Não gosto que cortem a relva nem as plantas”.
- **Aluno B.S.:** “De quando vou para o recreio, ver os meninos a zangarem-se só pelo jogo do futebol”.
- **Aluno D.:** “Mudava o recreio da escola porque é só terra e areia. Colocava outras coisas, como pedras para saltarmos”.
- **Aluno D.P.:** “Não gosto da comida da escola nem do professor L., porque não se interessa pelos meninos e cheira muito a tabaco”.
- **Aluno E.:** “Quando os meninos batem uns nos outros”.

- **Aluno F.:** “De andarem à porrada e nunca brincarem comigo. Eu tento brincar com eles, mas eles não querem. Às vezes só brinco com o F.M. Eles não brincam comigo, só batem e dizem asneiras. Eu começo a inventar jogos, tipo os jogos da televisão e de pistolas. O J.D. e o A. só falo às vezes com eles no corredor. Eu estou sempre a ir lá, ao local onde eles estão, mas eles não querem. Se eles já não quiserem brincar comigo, eu já não me importo. Mas fico um bocado triste, porque ninguém gosta de estar sozinho”.
- **Aluno J.:** “Quanto à cantina, não gosto da comida... a sopa é horrível, é aguada. O parque do recreio porque os meninos do 4º. ano já não cabem, precisava de mais coisas. Temos de andar às voltas do parque”.
- **Aluno J.D.:** “Gosto de tudo”.
- **Aluno J.L.:** “Não gosto muito da comida, mas come-se. Há coisas que se come, os douradinhos são muito suculentos”.
- **Aluno L.:** “Não gosto que me chateiem. Chateio-me com as meninas porque dizem que eu sou gorda”.
- **Aluno L.O.:** “Não gosto da P., porque chega a uma altura que quero brincar com a Dara e ela não me deixa e depois começa a bater-me”.
- **Aluno L.W.:** “O piso duro do chão do recreio”.
- **Aluno P.:** “Não gosto da comida porque às vezes sabe mal, e de alguns colegas da escola, porque eles são «bueda» irritantes, porque eles fazem queixa de mim... eles implicam comigo”.

Anexo 17 – Pergunta 6: Antes de frequentares esta escola, frequentaste algum Jardim de Infância?

- **Aluno A:** “Sim... ao pé do Bairro de S.”.
- **Aluno B:** “Sim... o Jardim de infância de S”.
- **Aluno B.S.:** “Sim. Frequentei muitos. Em L. e em P. ... sou de lá”.
- **Aluno D.:** “Sim”.
- **Aluno D.P.:** “Sim... Jardim de infância de S. e gostava da professora I.”
- **Aluno E.:** “Sim”.
- **Aluno F.:** “Sim”.
- **Aluno J.:** “Sim”.
- **Aluno J.D.:** “Não”.
- **Aluno J.L.:** “Sim”.
- **Aluno L.:** “Sim. Em E.”.

- **Aluno L.O.:** “Sim”.
- **Aluno L.W.:** “Sim”.
- **Aluno P.:** “Sim”.

Anexo 18- Pergunta 7: Do teu passado, lembrás-te de...

- **Aluno A:** “Gostava muito das minhas educadoras e tenho saudades delas. Fui a E. ver os meus tios e tenho os avós em F. Fui visitá-los e tenho saudades. Só vivo com os meus pais e estou com a minha avó que vive na B”.
- **Aluno B:** “Uma coisa que não gostou nada e não quero falar”.
- **Aluno B.S.:** “A minha mãe contou-me que o meu pai andava muito à porrada com ela. Não me lembro de ver porque eu era pequenina...quando o meu pai foi para vagos, o meu pai veio cá visitar-me... costumo ver o meu pai algumas vezes. Ele é simpático. Costumo falar com os meus avós paternos. Os meus avós maternos não, o meu avô morreu e a minha avó é um bocadinho má. Um bocadinho não, muito má porque uma vez eu estava a defender a minha cabra e ela bateu-me... Tenho Facebook para falar com os meus familiares”.
- **Aluno D.:** “Um bocado... os meus pais se terem separado. Estou a viver só com a minha mãe e vejo o meu pai de 15 em 15 dias. E a minha mãe está com outra pessoa e também tenho um irmão”.
- **Aluno D.P.:** “Quando entalei e parti o dedo, cortei-me com a faca...quando o meu pai foi para o hospital, quando a minha professora do primeiro ano se foi embora e de quando a minha irmã de 15 anos morava comigo. Agora ela mora com o namorado porque teve um bebé”.
- **Aluno E.:** “Quando o meu avô faleceu... era ele que tomava conta de mim. A minha mãe tem de ajudar a pagar as contas da minha avó”.
- **Aluno F.:** “uma fotografia de quando eu era bebé. As minhas irmãs antes estavam em minha casa, a mãe delas estava sempre a trabalhar e elas tomavam conta de mim. Agora elas andam na rua”.
- **Aluno J.:** “Ter mudado de casa, porque eu e o meu irmão nascemos em L. e nos tivemos de mudar para o A. e como as minhas tias não ajudavam a minha mãe, e a casa não tinha condições e a minha mãe não queria que ficássemos ali, tivemos de ser entregues à minha tia e agora a minha mãe está a tratar dos papéis. E já estou com os meus tios há sete anos. Não conheci o meu pai ...ele morreu, mas alguém o matou. A minha mãe já me mostrou uma fotografia dele. O meu pai se eu me atraso, é logo cinturada. Tenho

duas tias ricas, uma delas é uma das minhas madrinhas, que não querem mostrar a cara. Eu não as conheço. Dou-me melhor com a minha prima L., primo Q., pais, irmãos... Faço bordados para o meu enxoval”.

- **Aluno J.D.:** “Morte do meu avô J., morreu de cancro. Queria visitar mais vezes a minha avó. A minha outra avó, arranjou um outro avô”.
- **Aluno J.L.:** “De vir para A. foi esquisito, porque estava mais habituada a L. do que A., e eu gosto mais de L. do que de aqui”.
- **Aluno L.:** “Brincar com as minhas amigas, passear com os meus pais, amiga rechonchuda como eu e uma menina goza com ela. Entrei na escola e fiz uma amiga, L. aos cinco anos. Conheço a D. desde bebé. Amigas que me espiam e a L. defendia-me ... era a minha única amiga. Viravam-lhe as costas”.
- **Aluno L.O.:** “Quando a minha mãe fugiu comigo. Porque acho que não gostava do meu pai. Hoje vivo com o meu avô e a companheira. Vê e está com a mãe aos sábados e às vezes com o meu pai. Gosto mais de estar em casa com o meu avô”.
- **Aluno L.W.:** “Não aconteceu nada”.
- **Aluno P.:** “Ir ao A., porque a minha irmã casou e eu tive de ir lá. Mudei de igreja e eu não queria, mas mudei porque os senhores disseram que tínhamos de mudar e nós tivemos de mudar”.

Anexo 19 – Pergunta 8: E hoje, sentes-te bem? Se não, porquê?

- **Aluno A:** “Sinto-me cansado, mas feliz...estou sempre feliz”.
- **Aluno B:** “Cansada e triste... o meu pai foi viajar pelo trabalho e tenho saudades dele”.
- **Aluno B.S.:** “Bem”.
- **Aluno D.:** “Sinto-me bem”.
- **Aluno D.P.:** “Sinto-me bem”.
- **Aluno E.:** “Bem”.
- **Aluno F.:** “É claro!”
- **Aluno J.:** “Sim. Não gosto do sábado e do domingo porque tenho de trabalhar”.
- **Aluno J.D.:** “Bem”.
- **Aluno J.L.:** “Sinto-me bem, mas com sono”.
- **Aluno L.:** “Hoje sim. Muito bem...vou a casa da minha melhor amiga que não me chama gorda”.
- **Aluno L.O.:** “Sim”.
- **Aluno L.W.:** “Bem...feliz”.

- **Aluno P.:** “Sim”.

Anexo 20- Pergunta 9: Sentes-te preocupado? Podes dizer-me o que te preocupa?

- **Aluno A:** “Os atentados em F., os meus avós moram lá”.
- **Aluno B:** “Tenho medo que o meu pai tenha um acidente... tive um acidente, que o carro da minha mãe destabilizou”.
- **Aluno B.S.:** “Sim, preocupada porque eu e a B. chateamo-nos, porque a B. quer sempre mandar e eu tenho medo que isso aconteça de novo”.
- **Aluno D.:** “Sim. Não tirar boas notas”.
- **Aluno D.P.:** “Sim. Vou ter que ir ao hospital. Acham que tenho um problema com o xixi, vou sempre ao quarto do banho. E vou ao oftalmologista, vejo mal”.
- **Aluno E.:** “Estou preocupada com a ficha de avaliação”.
- **Aluno F.:** “Sim, com a matéria porque a professora está sempre a dizer que não consegue dar a matéria. Eu não consigo fazer as contas sozinho, eu tento, mas não consigo e a minha mãe não sabe fazer, porque não deu antigamente. Preocupo-me por faltar muito, por causa de passar de ano. Mas não sou eu, é a minha mãe, porque ela é que põe um relógio, mas às vezes avaria e depois já é muito tarde e já estão a dar matéria. Eu adormeço. É a mãe que me acorda. E quando eu falto, eu estudo em casa. Ela às vezes diz para eu não vir, mas eu não sei porque”.
- **Aluno J.:** “Sim, fico preocupada porque tenho medo que os meus pais morram, porque são eles que estão a equilibrar a família”.
- **Aluno J.D.:** “Sim, porque a minha mãe anda a discutir muito com o meu pai e depois adormece muito na mesa. Qualquer dia eles separam-se e eu não quero nada que isso aconteça. Os meus pais já se separam uma vez por causa disso e eu tenho medo de que isso aconteça de novo. Vou tentar falar com eles de novo para ver se eles param de vez”.
- **Aluno J.L.:** “Sim, estou preocupada com a minha cadela... está a sofrer, porque pode ter muitos problemas”.
- **Aluno L.:** “Sim. Preocupa um bocado as notas porque os pais prometeram-me uns patins”.
- **Aluno L.O.:** “Sim, estou preocupada com o meu pai porque andam a assaltar a casa dele. Dou-me bem com o meu avô e os meus pais”.
- **Aluno L.W.:** “Não me preocupa nada”.
- **Aluno P.:** “Sim, preocupa-me se vou passar de ano”.

Anexo 21 – Pergunta 10: Se te perguntar o que pensas fazer daqui a 5 anos, dirias...

- **Aluno A:** “No 9ºano, a jogar futebol e a conviver com os amigos”.
- **Aluno B:** “Aos 16 vou para o ginásio e quero ir para a universidade”.
- **Aluno B.S.:** “Gostava para a S., viver, porque é bonito e eu já fui para lá passar férias e quero ter uma casa grande. Quero arranjar um bom emprego e ter uma boa casa como a da madrinha. Vou com a minha mãe”.
- **Aluno D.:** “Na escola”.
- **Aluno D.P.:** “Na escola, no 9ºano. Fazer ginástica rítmica”.
- **Aluno E.:** “Queria que a minha avó tivesse uma casa mais pequenina... espero que seja sempre assim, queria dar coisas à minha irmã mais pequenina para não lhe faltar nada, queria que a minha mãe tivesse um emprego. Para mim, queria continuar na escola e quero ir para a Universidade”.
- **Aluno F.:** “Quero estar no ciclo. Quero comer, viver e continuar a minha vida para a frente, ate chegar o fim. Eu já vi uma pessoa que tem uma fotografia de uma pessoa morta”.
- **Aluno J.:** “Na escola”.
- **Aluno J.D.:** “Ia ver eu a ser feliz, na escola e ser quase mestre de Kong Fu”.
- **Aluno J.L.:** “Em L., mas os meus pais dizem que não vamos voltar. Tenho a minha família toda lá, os meus primos, os meus avós...”.
- **Aluno L.:** “Vou estar na escola. Ainda estou a pensar se fico no andebol... gostava de fazer natação”.
- **Aluno L.O.:** “Penso estar na escola, ser cabeleireira, ser professora de ginástica rítmica, de futebol, de andebol, xadrez, basquetebol e Karaté”.
- **Aluno L.W.:** “Na escola e a fazer natação”.
- **Aluno P.:** “No A., no B.... a viajar”.

Anexo 22 – Pergunta 11: Que profissão queres exercer?

- **Aluno A:** “Basquetebolista”.
- **Aluno B:** “Veterinária”.
- **Aluno B.S.:** “Cabeleireira ou professora”.
- **Aluno D.:** “Educadora de infância ou professora”.
- **Aluno D.P.:** “Médica do cancro”.
- **Aluno E.:** “Advogada”.
- **Aluno F.:** “Trabalhar numa loja de animais, veterinário”.

- **Aluno J.:** “Estilista”.
- **Aluno J.D.:** “Polícia”.
- **Aluno J.L.:** “Professora ou cantora”.
- **Aluno L.:** “Professora ou educadora”.
- **Aluno L.O.:** “Professora de andebol e ginástica rítmica”.
- **Aluno L.W.:** “Engenheiro náutico. Surgiu de um filme que vi”.
- **Aluno P.:** “Ser cabeleireira. Quero ser mãe”.

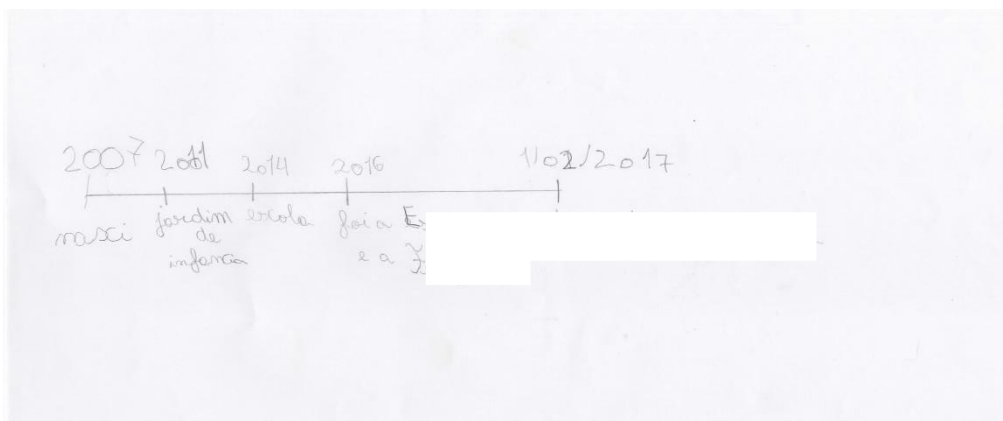
Anexo 23- Pergunta 12: Se a tua festa de aniversário fosse amanhã, quem da turma convidarias?

- **Aluno A:** “A professora V., as estagiárias, o L.W., a J.L., a É, a J., o J.D, a B.S., a D., a A.R ... convidava todos”.
- **Aluno B:** “A B.S., J., L, a D., L., A.R., A.F. Os outros não me dou muito com eles. A L.O., M. e a P. são más. Empurram-me e eu não respondo porque ainda pioro a situação”.
- **Aluno B.S.:** “A A.R., a L.O., a J.L., a D., a D.P. e uma amiga minha, chamada L. A B. não, porque convidei o ano passado e ate parecia que a festa era dela”.
- **Aluno D.:** “A J.L, a D.P, a L.O., porque cá, na escola, eu brinco mais com elas”.
- **Aluno D.P.:** “L.O, D., a J.L., a professora V. A P., não porque está sempre a puxar os cabelos, a A.F. é chata, a M. não a entendo, dos rapazes não vai ninguém”.
- **Aluno E.:** “Convidava a turma toda, mas não convidava a B. porque ela é muito «ah, eu comprei isto e aquilo», mas depois não tem os livros todos. É muito armante”.
- **Aluno F.:** “Queria que fosse a turma toda e as professoras também”.
- **Aluno J.:** “A E, A L.O., a D.P, a D., a P., porque ela faz muita confusão, mas é melhor, se não se eu não faço o que ela quer, ela fica zangada, a professora V., a professora B., a Professora M., a professora J., a professora D., a professora H. e a Professora M. A J.L. e a D. Os rapazes são muito parvos. Eu não posso convidar o L.W. porque se não ele começa a fazer muitas parvalheiras”.
- **Aluno J.D.:** “o L.W., o A., o I., a M., A.F. e o F.M., porque são quase os meus melhores amigos”.
- **Aluno J.L.:** “D., J., a É, a B., a B.S., a A.R. e a Professora e estou a pensar se convido a D.P. porque às vezes existem umas coisinhas e ela fica chateada comigo, mas às vezes ela conta o que eu lhe conto. Se calhar podia convidar o L.W. e o A. Mas não quero assim muito. É mais as meninas. Se calhar eu não convidava rapazes, se calhar é melhor não”.
- **Aluno L.:** “A.F., C. e D.”.

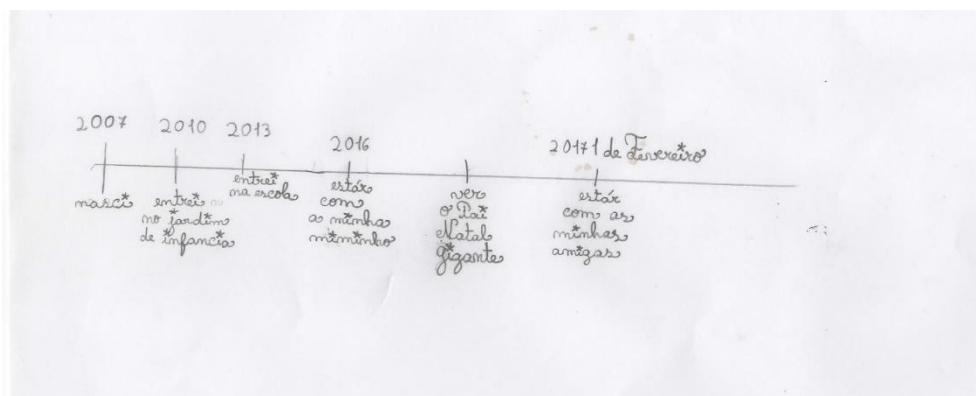
- **Aluno L.O.:** “A D.P., a D., a J.L., e outra amiga minha J., a professora, o A. (primo da companheira do avô) e os filhos dele, o G. e a É. Estes são os que me dou melhor. A P. não convidava porque o meu avô e a L. não deixam porque ela uma vez bateu-me e o meu avô disse que se eu me desse com ela que fazia queixa ao diretor. Ela bate-nos se nos todos nos juntarmos porque uma vez nós juntamo-nos e ela andou à mesma a perseguir-nos”.
- **Aluno L.W.:** “A., o J.D., a L.O, a J., a E., a C. e o I. Porque estes são os que me dou melhor e a minha mãe disse que eu só posso convidar um certo número de meninos. Se pudesse convidava todos”.
- **Aluno P.:** “A E, porque a E está muito mais perto da minha casa do que os outros. A L.O. Trato às vezes bem os meus colegas e eles também às vezes me tratam bem, porque a gente chateia-se. Porque a gente implica uns com os outros, às vezes por causa da bola, das amigas, do xadrez, dos lugares”.

Linhas de Vida dos Alunos

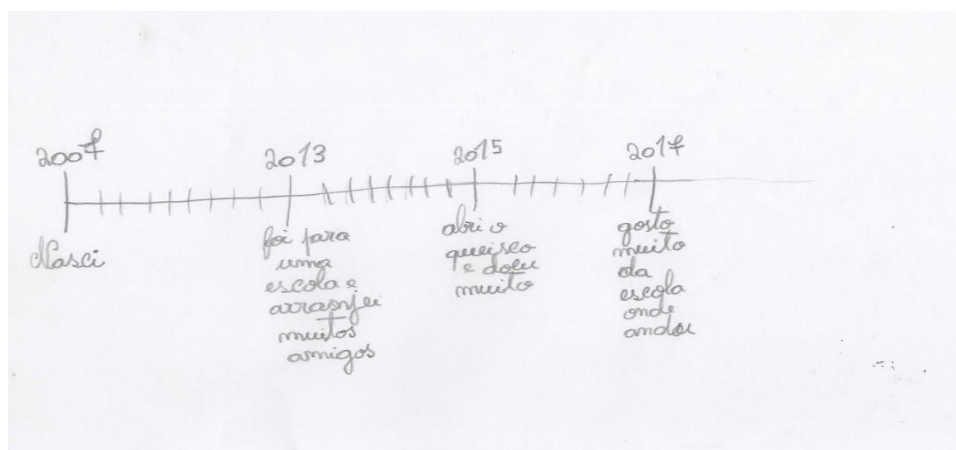
Aluno A.



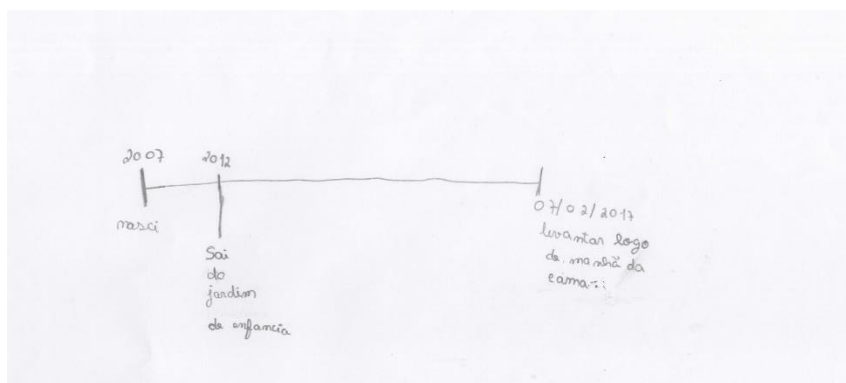
Aluno B.



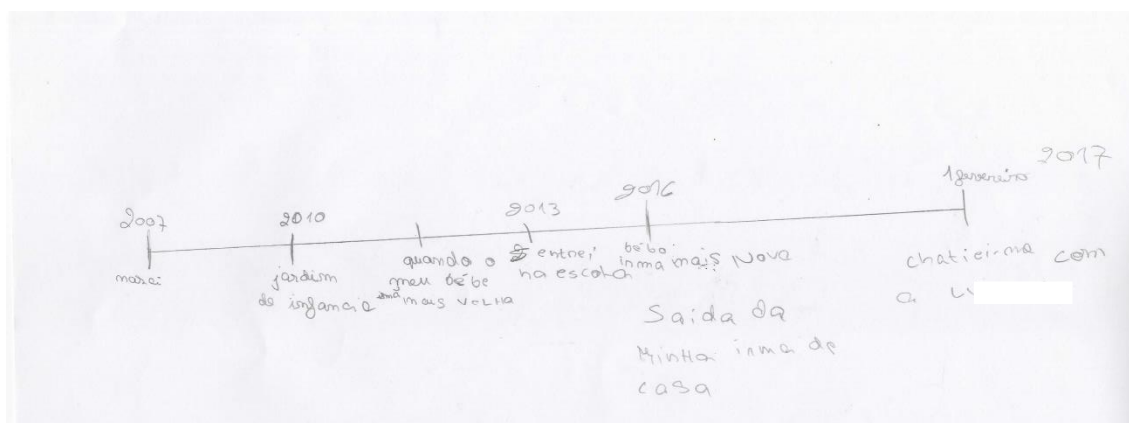
Aluno B.S.



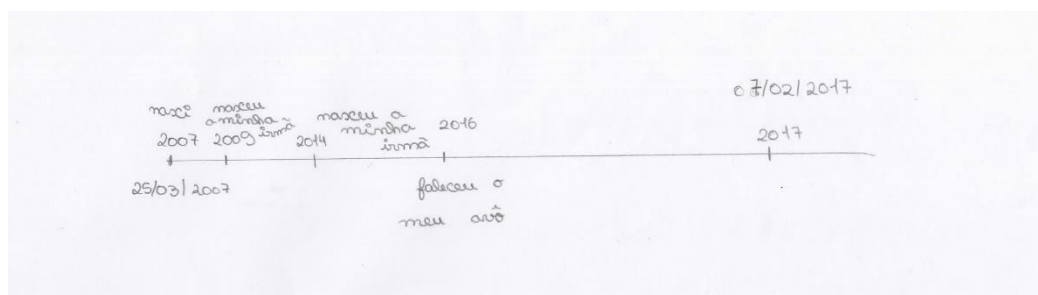
Aluno D.



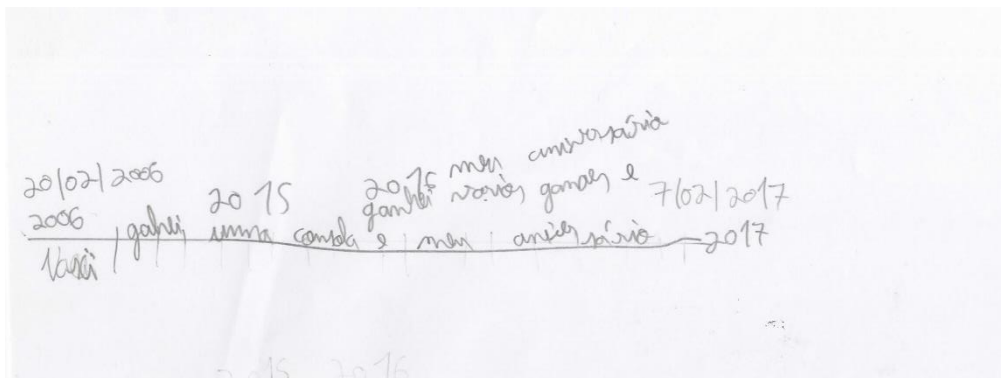
Aluno D.P.



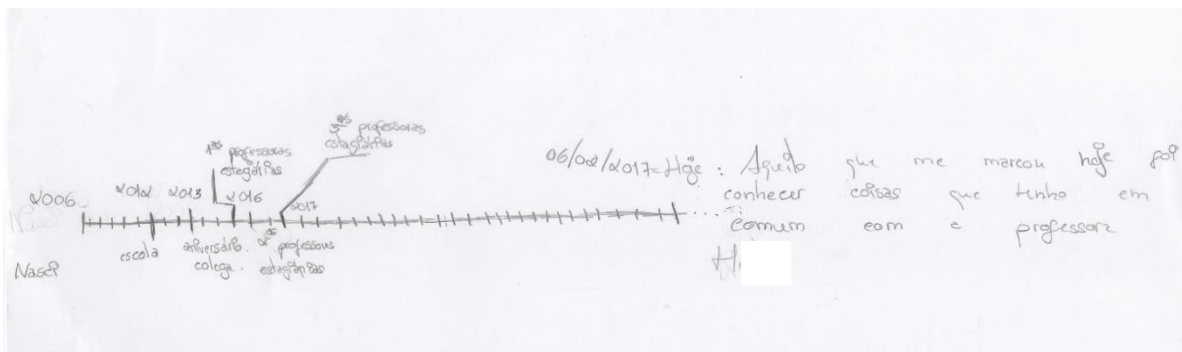
Aluno E.



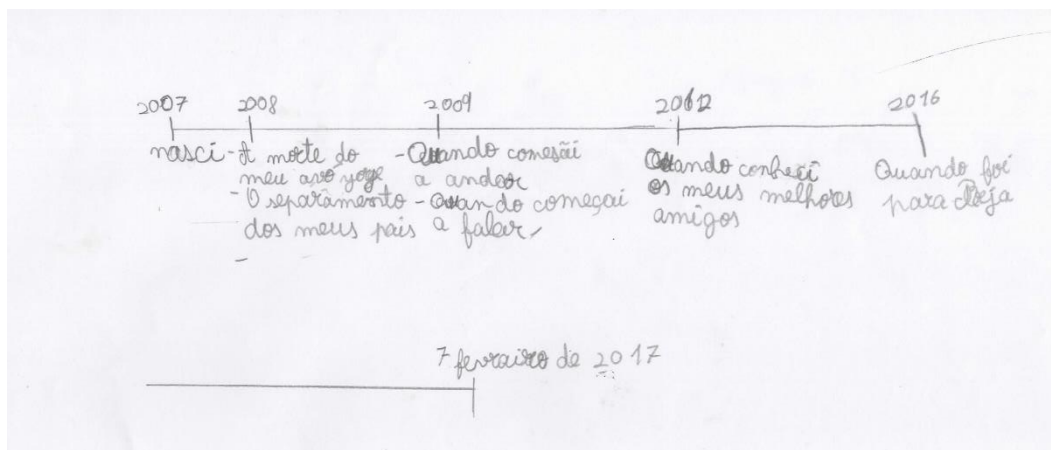
Aluno F.



Aluno J.



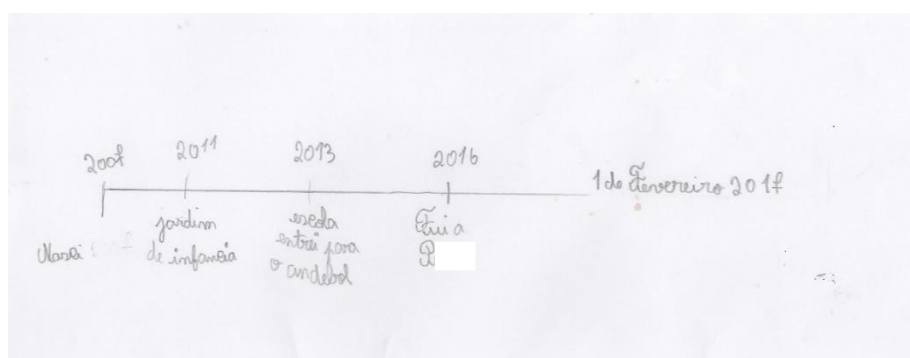
Aluno J.D.



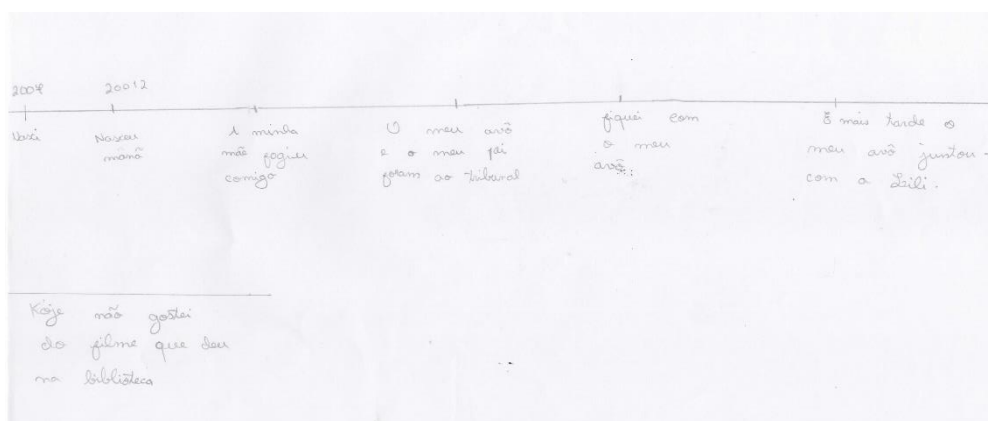
Aluno J.L.



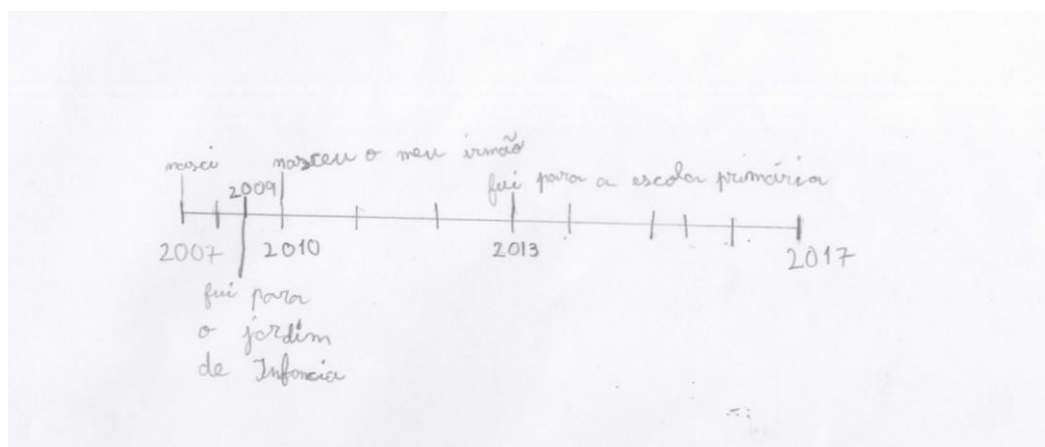
Aluno L.



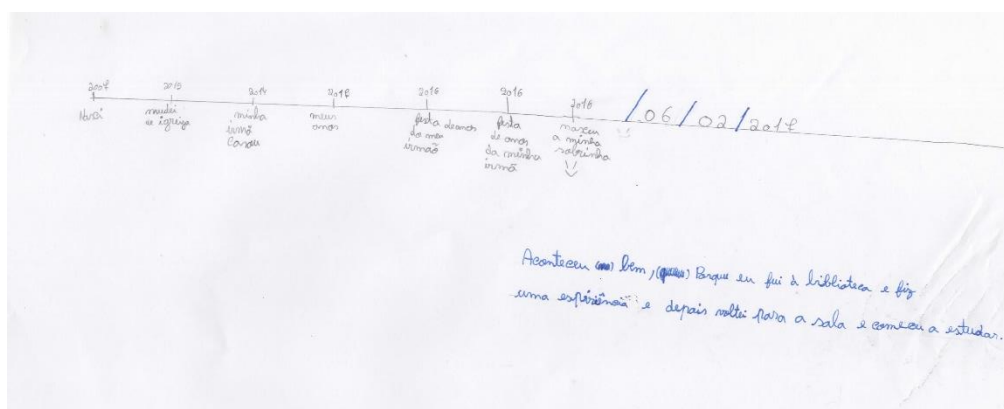
Aluno L.O.



Aluno L.W.



Aluno P.



Anexo 24 - Registo Fotográfico das páginas do Livro construído pelos alunos sobre o projeto “Aveiro”

